



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**  
Выпускная квалификационная работа  
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование  
Форма обучения заочная

Работа рекомендована к защите  
«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 г.  
Заместитель директора по УР  
\_\_\_\_\_ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):  
студентка группы ЗФ-418-196-4-1  
Плясунова Ирина Владимировна  
Научный руководитель:  
преподаватель колледжа  
Пермякова Надежда Евгеньевна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоритечские основы формирования интеллектуальной сферы детей младшего возраста дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	6
1.1 Анализ психолого – педагогической литературы по проблеме формирования интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	13
1.2 Особенности организации формирования интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями...	17
1.3 Организационно - педагогические условия формирования интеллектуальной среды детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	41
Выводы по первой главе.....	62
2 Экспериментальная работа по формированию интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями .....	64
2.1 Изучение уровня организации формирования интеллектуальной сферы детей младшего возраста с речевыми нарушениями.....	64
2.2 Реализация организационно-педагогических условий формирования интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями .....	76
2.3. Экспериментальная работа по формирования интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями...	82
Выводы по второй главе.....	96
Заключение.....	98
Список использованных источников.....	101
Приложения.....	104

## ВВЕДЕНИЕ

Ранняя коррекция недостатков развития ребенка становится все более актуальной проблемой специальной психологии и педагогики. Важнейшей причиной роста ее актуальности является высокий процент новорожденных с неблагоприятным состоянием здоровья. Исходя из положения Л.С. Выготского о том, что первичное нарушение непосредственно вытекает из биологического характера болезни, можно предположить, что дети с осложненным медицинским анамнезом составляют резерв коррекционной работы дефектологов, психологов, логопедов. Данные специальной психологии свидетельствуют о том, что среди различных форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время наиболее распространенными являются речевые нарушения.

Речь - тонкий психологический процесс, который формируется в первые годы жизни. Процесс становления речи очень индивидуален и зависит от многих факторов: социальная среда, пол ребенка (принято считать, что мальчики начинают говорить гораздо позже девочек), психологический контакт с матерью, физиологическое развитие, функционирование головного мозга и т.д. Необходимо следить за формированием речи, провоцировать ребенка на произношение звуков и слогов, именно в процессе общения с взрослыми формируется потребность в речевом развитии.

В настоящее время в логопедии нет единой системы определений речевых нарушений, особенно для детей раннего и начала младшего дошкольного возраста. В специальной литературе встречаются следующие группы речевых нарушений в возрасте 2-4 лет: ЗРР, нарушение речевого развития, недоразвитие речи, которые по своим проявлениям во многом схожи. В связи с недостаточной дифференцированностью диагностики этих нарушений в данной работе использован общий эмпирический диагноз - ЗРР, который наиболее широко распространен сегодня в представленной возрастной группе.

Задержка речевого развития (ЗРР) у ребенка - это отставание от возрастной нормы речевого развития в возрасте до 4 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также, как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты.

Логопеды, дефектологи, психологи и неврологи, такие как О.С.Ушакова, А.Н.Корнев, В.М. Акименко, А.Г.Арушанова и др., выражают озабоченность увеличением числа детей с недоразвитием речи, ориентируясь на то, что от нее зависит общее психологическое развитие ребенка и формирование сферы межличностного взаимодействия. Также от развития речи зависит и развитие познавательных процессов у ребенка: память, мышление, воображение, внимание.

Гармоничному развитию личности ребенка с отклоняющимся развитием способствует активное применение малых фольклорных форм. По мнению К.Д. Ушинского, средства устного народного творчества должны активнее внедряться в процесс обучения и воспитания детей раннего и младшего дошкольного возраста. Известно, что народное искусство особенно доступно восприятию ребенка, что обусловлено простотой формы и образов.

Такой яркий и выразительный материал, как малые фольклорные формы, несет в себе важный эмоциональный заряд, необходимый для коррекционной работы с детьми с отклоняющимся речевым развитием.

Известно, что ранний и младший дошкольный возраст - это период интенсивного овладения языком, поэтому психологическое исследование коррекционного воздействия малых фольклорных форм на речевое развитие ребенка имеет чрезвычайно актуальное значение.

Цель: выявить и экспериментальным путем проверить организационно-педагогические условия формирования интеллектуальной сферы у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития.

Объект исследования: процесс формирования интеллектуальной сферы у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития.

Предмет исследования: методы и приемы формирования словообразования и словоизменения у детей младшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза; формирования интеллектуальной сферы у детей младшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта будет протекать более успешно при следующих организационно-педагогических условиях.

1. Будет обогащена предметная пространственная среда.

2. Будут использованы новые педагогические технологии.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и лингвистическую литературу по проблеме исследования.

2. Рассмотреть подходы различных исследователей к определению сущности словообразования и словоизменения.

3. Определить закономерности и специфику овладения словообразованием и словоизменением детьми в норме и при нарушении интеллекта.

4. Наметить методику обследования умений образовывать и изменять слова детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для реализации поставленных целей и задач исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования;

2. Количественный и качественный анализ:

База исследования: воспитанники МКДОУ «д/с №9» в возрасте 4-5 лет с речевым нарушением.

Теоретическая значимость: обобщение исследований по проблеме формирования навыков словообразования и словоизменения.

Практическая значимость: разработка рекомендаций по проблеме словообразования и словоизменения у младших школьников с нарушениями интеллекта.

## ГЛАВА 1 - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.

### 1.1 Анализ психолого – педагогической литературы по проблеме формирования интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерен замедленный темп речевого развития, грубо нарушены как импрессивная, так и экспрессивная стороны речи. Нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер. Словарный запас крайне беден, речь аграмматична, наблюдается низкая речевая активность. Расстройства речи у детей с интеллектуальными нарушениями, в целом, характеризуются стойкостью и устраняются с большим трудом.

Однако, следует отметить, что знания о детях с интеллектуальными нарушениями и нарушениями речевого развития, не так уж велики, и представляют профессиональный интерес к дальнейшему изучению данной проблемы.

Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников

Умственно отсталый ребенок отстает в развитии речи с первых месяцев жизни, далее отставание лишь прогрессирует. К началу дошкольного возраста у ребенка не сформированы предпосылки речевого развития.

Часто умственно отсталые дети не начинают говорить к четырем – пяти годам.

Нормально развивающийся ребенок 3-4 лет обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую форму, а фонетические погрешности произношения остаются в виде мелких исключений.

В тоже время, у ребенка с умственной отсталостью слуховое различие, произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь скудна и аграмматична. По мнению С. Я. Рубинштейн, основные причины этих нарушений, кроются в слабости замыкательной коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах.

Большую отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов-связей между анализаторами.

Недоразвитие речи может быть обусловлено формирующимися и не стойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Вследствие этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, не усваивает новых слов и словосочетаний. Он не глух, но звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно. Такой ребенок выделяет и различает единичные слова. Процесс выделения слов из речи окружающих происходит иным, медленным темпом, чем в норме. Это и является первой и основной причиной запоздалого и неполноценного развития речи. Затем, когда слова уже выделены и различаются как знакомые, известные, они продолжают восприниматься нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные. В дошкольном возрасте ошибки детей при повторении ими новых слов, часто расцениваются окружающими как дефекты произношения, которых наблюдается очень много. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Кроме того, оно затрудняет звуковой анализ слова. Из – за слабости фонематического анализа умственно отсталый ребенок плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм.

Причина такого состояния фонематического слуха – также замедленное формирование дифференцировочных условных связей в слуховом анализаторе. По мере обучения эти связи более или менее успешно образуются. Но последствия столь замедленного усвоения речи для общего психического развития детей крайне вредоносны.

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции.

Правильное различие звуков на слух зачастую способствует правильности произношения, а правильность собственного произношения, способствует лучшему различению звуков на слух. При патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость.

При усвоении умственно отсталыми дошкольниками словарного состава языка, как отмечает Н.В. Новоторцева, отмечаются грубые нарушения. Словарный запас в пассивной форме значительно больше, чем в норме, превышает активный. Семантическая нагрузка слова у умственно отсталого намного меньше, чем у нормального ребенка. Смысловая сторона речи - самое слабое звено в структуре речевого недоразвития дошкольников с нарушением интеллекта.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводит к тому, что речь взрослого либо часто совсем не понимается умственно отсталым ребенком, либо понимается неточно или даже искаженно. Для умственно отсталых детей характерна также предметная неотнесенность речи. Речь слабо связана с деятельностью детей.

Они длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи. Речь умственно отсталого настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. При этом недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения. К концу дошкольного возраста ни одну из своих функций



(коммуникативную, познавательную и регулируемую), полноценно не выполняет.

Недоразвитие речи ограничивает дальнейшее умственное развитие ребенка, а затрудненность обобщений мешает правильному усвоению значений слов и формированию речи в целом.

Поэтому необходимо вести коррекционную работу с умственно отсталыми детьми в двух направлениях – с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой – над развитием основных функций речи: коммуникативной, познавательной и функции регуляции деятельности.

#### Задачи и особенности организации педагогической работы по развитию речи умственно отсталых дошкольников

При умственной отсталости в общей структуре дефекта всегда наблюдается как вторичное отклонение и недоразвитие речи. Поэтому развитие речи является одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми дошкольниками. Можно построить следующую последовательность задач работы по развитию речи.

Главная (конечная) цель работы - это формирование правильной устной речи детей на основе овладения ими родным языком и формирование речевой готовности к школьному обучению.

Основными задачами работы по развитию речи являются:

1. Формирование у умственно отсталых дошкольников предпосылок речевого развития;
2. Развитие основных речевых функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

Для того, чтобы речь выполняла присущие ей функции, необходимо полноценное усвоение ребенком всех компонентов языковой системы, всех сторон речи: лексической, грамматической, фонетико-фонематической. Нужно, чтобы ребенок овладел связной речью (диалогической и монологической), был готов к овладению грамотой. Поэтому в более частные задачи работы по развитию речи входит:

- развитие связной речи;
- развитие словаря;
- формирование грамматического строя речи;
- развитие фонетико-фонематической стороны речи;
- подготовка к овладению грамотой (формирование элементарных навыков звукового анализа);
- ознакомление с детской художественной литературой.

Выделяются еще более частные, специальные задачи работы, имеющие выраженное коррекционное содержание и направленные на преодоление специфических недостатков речевого развития умственно отсталых детей. К ним относятся, например, развитие смысловой стороны речи: развитие понимания речи, преодоления предметной неотнесенности слова, ситуативности речи, формирование родовых обобщений, преодоление бедности словаря, формирование фразовой речи, развитие инициативной речи и др.

В специальных дошкольных учреждениях работа по развитию речи построена с учетом того, что становление речи протекает по тем же законам, что и в норме. Формирование речи тесно взаимосвязано с деятельностью детей, на основе расширения их представлений об окружающем и в процессе общения со взрослыми. Поэтому работа по развитию речи осуществляется в двух основных формах:

1. На специальных занятиях.
2. В повседневной жизни и деятельности.

Занятия по развитию речи проводит учитель-дефектолог. Задачи развития словаря умственно отсталых дошкольников вытекают из особенностей их речевого развития (бедность словаря, недостаточная предметная отнесенность слов, слабая связь с деятельностью, отсутствие в речи детей обобщенных слов) и конечной цели обучения родному языку в специальных дошкольных учреждениях (формирование правильной устной

речи детей на основе овладения родным языком, формирование речевой готовности к школьному обучению).

Свободное общение происходит в быту, в процессе игр, в процессе элементарной трудовой и продуктивной деятельности, во время праздников и развлечений, во время других неречевых занятий.

Во все эти моменты создаются естественные условия для развития речи, обогащается их речевая практика. На неречевых занятиях нецелесообразно отвлекать детей от их основной деятельности, требуя постоянного речевого сопровождения. Например, на занятиях по обучению игре взрослые должны руководить игрой и помогать детям в попытках речевой деятельности. Они должны подсказывать нужное слово, чтобы игра не прерывалась, однако не подменять одно занятие другим. Во время всех занятий необходимо приучать детей слушать обращенную к ним речь; учить выполнять инструкции, данные в словесной форме; рассказывать о своих действиях.

Ребенок должен усваивать родной язык путем подражания речи окружающих, это в свою очередь выдвигает особые требования к речи взрослых:

- речь взрослых должна быть абсолютно грамотной и литературной, чистой в фонетическом отношении;
- тон и стиль речи взрослого должен быть доброжелательным и спокойным;
- речь должна быть эмоционально насыщенной;
- содержание речи взрослого должно соответствовать возрасту, развитию и интересам детей, опираться на их опыт;
- речь должна быть конкретной и четкой, не допускающей двоякого толкования.

На специальных занятиях по развитию речи происходит упорядочение речевого материала, который дети получают на других занятиях в процессе свободной речевой деятельности, в ходе общения. Занятия по развитию речи

проводятся в соответствии с дидактическими принципами, речевой материал подается в определенной последовательности, постепенно усложняется и расширяется, при этом обязательно учитываются возраст и особенности детей.

Требования к проведению занятий по развитию речи;

— предварительная тщательная подготовка к занятию, его планирование;

— обеспечение речевой и умственной активности каждого ребенка на всех этапах занятия;

— сочетание фронтального характера и индивидуального подхода на занятии

— воспитательный характер занятия;

— необходимость закрепления знаний, умений и навыков на других занятиях;

— правильная организация занятия;

— целесообразная структура занятия, правильное распределение методов и приемов обучения;

— оптимальная интенсивность нагрузок;

— эмоциональный характер;

— закрепление пройденного материала на других занятиях и в других видах деятельности.

Необходимо помнить также и об общих принципах построения занятия с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста:

— частая смена видов деятельности;

— целесообразное сочетание деятельности за столом и подвижных видов деятельности на занятии;

— игровая форма занятия;

— повторяемость материала;

— обеспечение переноса усвоенного способа действия.

Осуществляемое обучение, имеющее ярко выраженную коррекционную направленность, учитывающее особенности аномального психического развития детей с умственной отсталостью и наличие у них потенциальных возможностей, оказывает огромное положительное влияние на формирование всех сторон личности и, в частности, на развитие речевой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом большое значение имеет дифференцированный подход, умело организованная и дозированная помощь.

Развитие речи у детей с умственной отсталостью отрабатывается в процессе игр и упражнений. Они помогают развивать речь и моторику ребенка в доступной для него игровой форме, сформировать активный словарный запас, усвоить основные формы построения предложений, развивать связную речь, закрепить знания об окружающей действительности и сделать обучение веселым и интересным занятием.

## 1.2 Особенности организации формирования интеллектуальной сферы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Речь — неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества, форма общения людей, опосредствованная языком. Речь используется в процессе совместной трудовой деятельности для согласования усилий, планирования работы, проверки и оценки ее результатов, помогает в познании окружающего мира. Благодаря ней человек приобретает, усваивает знания и передает их. Речь — средство воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов, удовлетворения потребностей в общении.

Речь выполняет ряд функций:

Обозначения – каждое слово, предположение имеют определенное содержание.

Сообщения – передача сведений, знаний, опыта.

Выражения – обнаружение через интонацию, ударения, построение, использование сравнений, пословиц и т.п. чувств, потребностей, отношений.

Воздействия – побуждение к выполнению задач, проявлению активности, к изменению взглядов.

Функции речи по-разному проявляются в различных ее видах.

Для психологии представляет интерес прежде всего место речи в системе высших психических функций человека - в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью. эмоциями и т. д.; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности. Большинство психологов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целостного акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность.

Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, т. е. включает фазы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля.

Речь может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов.

В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в письменной речи и в подготовленной устной речи занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям (например, разговорная речь допускает значительные

отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает логическая и тем более художественная речь).

В психологии речи можно выделить следующие виды речевой деятельности: внутреннюю и внешнюю. Внешняя речь включает речь устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Рассмотрим данные виды речевой деятельности подробнее.

Речь внутренняя – различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

а) внутреннее проговаривание - «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях;

б) собственно речь внутренняя, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи:

в) внутреннее программирование, т. е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (тина, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А. Н. Соколов; И. И. Жинкин и др.).

Речь письменная - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Оно может быть и отсроченным (например, письмо), и непосредственным (обмен записками во время заседания). Речь письменная отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях — типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфическими для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладевать, и отсюда — особая задача обучения письменной речи в школе. Поскольку текст письменной речи

может быть воспринят одновременно или, во всяком случае, большими «кусками», восприятие письменной речи во многом отличается от восприятия устной речи.

Речь устная – вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устную речь включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля: при этом планирование в свою очередь совершается по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи.

Устная речь делится на:

Диалогическую речь – это речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, свернутая, в ней могут присутствовать интонация, жесты, паузы, ударения. Диалогическая речь может быть ситуативной, т.е. связанной с ситуацией, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда все предшествующие высказывания обуславливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги – непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакции других людей.

Монологическую речь – длительное, последовательное, связное изложение мыслей, знаний одним лицом. Монологическая речь требует больших знаний, общей культуры, владения собой, активной и планомерной передачи информации. М. В. Гамезо, М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик различают речевую деятельность «по степени произвольности (активная и реактивная), по степени сложности (речь-называние, коммуникативная речь), по степени предварительного планирования (монологическая речь, требующая сложной структурной организации и предварительного планирования и диалогическая речь».

Развитие речи в онтогенезе



Общепризнанным является положение о том, что материальной основой возникновения устной речи ребенка является становление и развитие 2-ой сигнальной системы во взаимодействии с 1-ой сигнальной системой в онтогенезе человека.

По мнению физиологов и психологов (Н. И. Красногорский, А. А. Люблинская, И. М. Сеченов и многие другие), к моменту рождения ребенка его нервная система, в основном, сформирована и готова к активному установлению связей с внешним миром, в том числе и для развития и функционирования устной речи: у ребенка имеется наследственная анатомо-физиологическая база в коре головного мозга в виде специализированных кортикальных зон, связанных между собой пучками нервных волокон; сенсорная база для восприятия устной речи (слуховой и зрительный анализатор), речевой аппарат, а также – врожденный имитационный рефлекс [7, стр. 11-12].

Вскоре к самоподражанию присоединяется подражание речи окружающих (гетероимитация). Впервые ребенок начинает отвечать звуками на голос матери уже в конце второго месяца. При этом в его звуках нельзя отметить тенденции к уподоблению слышимому образцу. Голос матери выполняет лишь роль пускового сигнала, приводящий в действие врожденный безусловнорефлекторный механизм эхоталии.

### 1.3 Организационно - педагогические условия формирования интеллектуальной среды детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Гипотеза - в своей работе мы выдвинули следующую гипотезу из введения.

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерен замедленный темп речевого развития, грубо нарушены как импрессивная, так и экспрессивная стороны речи. Нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер. Словарный запас крайне беден, речь аграмматична, наблюдается низкая речевая активность. Расстройства речи у детей с интеллектуальными нарушениями, в целом, характеризуются стойкостью и устраняются с большим трудом.

Однако, следует отметить, что знания о детях с интеллектуальными нарушениями и нарушениями речевого развития, не так уж велики, и представляют профессиональный интерес к дальнейшему изучению данной проблемы.

Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников

Умственно отсталый ребенок отстает в развитии речи с первых месяцев жизни, далее отставание лишь прогрессирует. К началу дошкольного возраста у ребенка не сформированы предпосылки речевого развития.

Часто умственно отсталые дети не начинают говорить к четырем – пяти годам.

Нормально развивающийся ребенок 3-4 лет обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую форму, а фонетические погрешности произношения остаются в виде мелких исключений.

В тоже время, у ребенка с умственной отсталостью слуховое различие, произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь скудна и аграмматична. По мнению С. Я. Рубинштейн, основные причины этих нарушений, кроются в слабости замыкательной коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах.

Большую отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов-связей между анализаторами.

У этой категории детей отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи.

Недоразвитие речи может быть обусловлено формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Вследствие этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, не усваивает новых слов и словосочетаний. Он не глух, но звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно. Такой ребенок выделяет и различает единичные слова. Процесс выделения слов из речи окружающих происходит иным, медленным темпом, чем в норме. Это и является первой и основной причиной запоздалого и неполноценного развития речи. Затем, когда слова уже выделены и различаются как знакомые, известные, они продолжают восприниматься нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные. В дошкольном возрасте ошибки детей при повторении ими новых слов, часто расцениваются окружающими как дефекты произношения, которых наблюдается очень много. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Кроме того, оно затрудняет звуковой анализ слова. Из – за слабости фонематического анализа умственно отсталый ребенок плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм.

Причина такого состояния фонематического слуха – также замедленное формирование дифференцировочных условных связей в слуховом анализаторе. По мере обучения эти связи более или менее успешно образуются. Но последствия столь замедленного усвоения речи для общего психического развития детей крайне вредоносны.

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции.

Правильное различие звуков на слух зачастую способствует правильности произношения, а правильность собственного произношения, способствует лучшему различению звуков на слух. При патологии корковой

деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость.

При усвоении умственно отсталыми дошкольниками словарного состава языка, как отмечает Н.В. Новоторцева, отмечаются грубые нарушения. Словарный запас в пассивной форме значительно больше, чем в норме, превышает активный. Семантическая нагрузка слова у умственно отсталого намного меньше, чем у нормального ребенка. Смысловая сторона речи - самое слабое звено в структуре речевого недоразвития дошкольников с нарушением интеллекта.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводит к тому, что речь взрослого либо часто совсем не понимается умственно отсталым ребенком, либо понимается неточно или даже искаженно. Для умственно отсталых детей характерна также предметная неотнесенность речи. Речь слабо связана с деятельностью детей.

М.С. Певзнер, В.Г. Петрова считают, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Они длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи. Речь умственно отсталого настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. При этом недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения. К концу дошкольного возраста ни одну из своих функций (коммуникативную, познавательную и регулирующую), полноценно не выполняет.

Недоразвитие речи ограничивает дальнейшее умственное развитие ребенка, а затрудненность обобщений мешает правильному усвоению значений слов и формированию речи в целом.

Поэтому необходимо вести коррекционную работу с умственно отсталыми детьми в двух направлениях – с одной стороны, над созданием

предпосылок речевого развития, с другой – над развитием основных функций речи: коммуникативной, познавательной и функции регуляции деятельности.

Задачи и особенности организации педагогической работы по развитию речи умственно отсталых дошкольников

При умственной отсталости в общей структуре дефекта всегда наблюдается как вторичное отклонение и недоразвитие речи. Поэтому развитие речи является одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми дошкольниками. Можно построить следующую последовательность задач работы по развитию речи.

Главная (конечная) цель работы - это формирование правильной устной речи детей на основе овладения ими родным языком и формирование речевой готовности к школьному обучению.

Основными задачами работы по развитию речи являются:

1. Формирование у умственно отсталых дошкольников предпосылок речевого развития;
2. Развитие основных речевых функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

Для того, чтобы речь выполняла присущие ей функции, необходимо полноценное усвоение ребенком всех компонентов языковой системы, всех сторон речи: лексической, грамматической, фонетико-фонематической. Нужно, чтобы ребенок овладел связной речью (диалогической и монологической), был готов к овладению грамотой. Поэтому в более частные задачи работы по развитию речи входит:

- развитие связной речи;
- развитие словаря;
- формирование грамматического строя речи;
- развитие фонетико-фонематической стороны речи;
- подготовка к овладению грамотой (формирование элементарных навыков звукового анализа);
- ознакомление с детской художественной литературой.

Выделяются еще более частные, специальные задачи работы, имеющие выраженное коррекционное содержание и направленные на преодоление специфических недостатков речевого развития умственно отсталых детей. К ним относятся, например, развитие смысловой стороны речи: развитие понимания речи, преодоления предметной неотнесенности слова, ситуативности речи, формирование родовых обобщений, преодоление бедности словаря, формирование фразовой речи, развитие инициативной речи и др.

В специальных дошкольных учреждениях работа по развитию речи построена с учетом того, что становление речи протекает по тем же законам, что и в норме. Формирование речи тесно взаимосвязано с деятельностью детей, на основе расширения их представлений об окружающем и в процессе общения со взрослыми. Поэтому работа по развитию речи осуществляется в двух основных формах:

1. На специальных занятиях.
2. В повседневной жизни и деятельности.

Занятия по развитию речи проводит учитель-дефектолог. Задачи развития словаря умственно отсталых дошкольников вытекают из особенностей их речевого развития (бедность словаря, недостаточная предметная отнесенность слов, слабая связь с деятельностью, отсутствие в речи детей обобщенных слов) и конечной цели обучения родному языку в специальных дошкольных учреждениях (формирование правильной устной речи детей на основе овладения родным языком, формирование речевой готовности к школьному обучению).

Свободное общение происходит в быту, в процессе игр, в процессе элементарной трудовой и продуктивной деятельности, во время праздников и развлечений, во время других неречевых занятий.

Во все эти моменты создаются естественные условия для развития речи, обогащается их речевая практика. На неречевых занятиях нецелесообразно отвлекать детей от их основной деятельности, требуя

постоянного речевого сопровождения. Например, на занятиях по обучению игре взрослые должны руководить игрой и помогать детям в попытках речевой деятельности. Они должны подсказывать нужное слово, чтобы игра не прерывалась, однако не подменять одно занятие другим. Во время всех занятий необходимо приучать детей слушать обращенную к ним речь; учить выполнять инструкции, данные в словесной форме; рассказывать о своих действиях.

Ребенок должен усваивать родной язык путем подражания речи окружающих, это в свою очередь выдвигает особые требования к речи взрослых:

речь взрослых должна быть абсолютно грамотной и литературной, чистой в фонетическом отношении;

тон и стиль речи взрослого должен быть доброжелательным и спокойным;

речь должна быть эмоционально насыщенной;

содержание речи взрослого должно соответствовать возрасту, развитию и интересам детей, опираться на их опыт;

речь должна быть конкретной и четкой, не допускающей двоякого толкования.

На специальных занятиях по развитию речи происходит упорядочение речевого материала, который дети получают на других занятиях в процессе свободной речевой деятельности, в ходе общения. Занятия по развитию речи проводятся в соответствии с дидактическими принципами, речевой материал подается в определенной последовательности, постепенно усложняется и расширяется, при этом обязательно учитываются возраст и особенности детей.

Требования к проведению занятий по развитию речи;

предварительная тщательная подготовка к занятию, его планирование;

обеспечение речевой и умственной активности каждого ребенка на всех этапах занятия;

сочетание фронтального характера и индивидуального подхода на занятии

воспитательный характер занятия;

необходимость закрепления знаний, умений и навыков на других занятиях;

правильная организация занятия;

целесообразная структура занятия, правильное распределение методов и приемов обучения;

оптимальная интенсивность нагрузок;

эмоциональный характер;

закрепление пройденного материала на других занятиях и в других видах деятельности.

Необходимо помнить также и об общих принципах построения занятия с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста:

частая смена видов деятельности;

целесообразное сочетание деятельности за столом и подвижных видов деятельности на занятии;

игровая форма занятия;

повторяемость материала;

обеспечение переноса усвоенного способа действия.

Осуществляемое обучение, имеющее ярко выраженную коррекционную направленность, учитывающее особенности аномального психического развития детей с умственной отсталостью и наличие у них потенциальных возможностей, оказывает огромное положительное влияние на формирование всех сторон личности и, в частности, на развитие речевой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом большое значение имеет дифференцированный подход, умело организованная и дозированная помощь.

Игры и упражнения для развития речи детей с умственной отсталостью



Развитие речи у детей с умственной отсталостью отрабатывается в процессе игр и упражнений. Они помогают развивать речь и моторику ребенка в доступной для него игровой форме, сформировать активный словарный запас, усвоить основные формы построения предложений, развивать связную речь, закрепить знания об окружающей действительности и сделать обучение веселым и интересным занятием.

Игры и упражнения также включают требования к интонационной стороне речи (выразить свою просьбу, благодарность с соответствующей интонацией). Кроме того, дети учатся вести диалог, внимательно слушать своих сверстников, смело и громко произносить слова при всех. В игре речь является средством доброжелательного, вежливого общения детей с речевым недоразвитием друг с другом.

Пальчиковые игры и речь с движением: Развитие мелкой моторики способствует формированию правильного произношения, помогает избавиться от монотонности речи, нормализовать ее темп, учит соблюдению речевых пауз и снижает психическое напряжение. Такие упражнения способствуют развитию речи, восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления, положительно влияют на эмоциональное состояние детей. Дети с умственной отсталостью легче запоминают стихи с движениями, потому что в ходе занятий задействуются разные каналы восприятия и ассоциативная память.

Игра «Лабиринт для пальчика»

Цель: развивать мелкую моторику, координацию движений.

Игровой материал и наглядные пособия: лист бумаги.

Описание: нарисовать на листе бумаги дорожку-лабиринт. Предложить ребенку добраться пальчику до «домика», проведя им по дорожке. Для развития тактильных ощущений можно приклеить на дорожку разные виды круп или обклеить ее бумагой различной фактуры.

Игра «Сапожник»

Цель: развивать мелкую моторику, координацию движений.

Описание: взрослый имитирует движения, совершаемые при забивании гвоздей: пальцы одной руки, держат «гвозди», другой - «молоток». Зачитать стихотворение:

Мастер, мастер, помоги —

Прохудились сапоги.

Забивай покрепче гвозди.

Мы пойдем сегодня в гости!

Предложить детям повторить движения.

Хороводные игры: Хороводные игры и игры с пением способствуют развитию выразительности речи и согласованности слов с движениями. Подобные игры формируют также произвольное запоминание текстов и движений. Дети также учатся координировать и соотносить свои движения с движениями других, взрослых и детей.

«Хоровод с куклой»

Цель. Продолжать формировать эмоциональный контакт со взрослым, вызывать интерес к кукле.

Оборудование. Кукла средних размеров.

Ход игры (проводится с подгруппой из 2–3 детей). Взрослый приносит новую куклу. Она здоровается с детьми, гладит каждого ребенка по голове. Педагог просит по очереди подержать куклу за руку. Кукла предлагает потанцевать. Взрослый ставит детей в кружок, берет за одну руку куклу, другую дает одному из малышей и вместе с ними двигается по кругу вправо и влево, выражая радость, веселье и напевая простую детскую мелодию (например, «Веселая дудочка»).

Вариант. Игра проводится с мишкой.

Сюжетно-ролевые игры: Сюжетно-ролевая игра продолжает развиваться и занимает ведущее место для коррекции недоразвития речи детей. Она развивает у детей навыки общения друг с другом и их речь. Сюжетно-ролевые игры способствуют и помогают подготовить детей к жизни за пределами детского дома, учат мыслить, расширяют кругозор и

отрабатывают навыки социального поведения: «Магазин», «Больница», «Парикмахерская», «Школа» и т.д.

Игры – драматизации: Большое влияние на развитие речи детей оказывают игры, содержанием которых является инсценирование какого-либо сюжета, так называемые, игры - драматизации. Подобные игры формируют произвольное запоминание текстов и движений.

В игре – драматизации («Колобок», «Теремок», «Кто сказал «мяу?»») [6] игра присутствует, как свободная деятельность, которая совершается не по принуждению. Дети в такой игре не нацелены на результат, им достаточно того, что они играют. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно и понятно изъясняться. У них улучшается диалогическая речь.

Этапы игры - драматизации включают в себя:

- 1) знакомство со сказкой;
- 2) освоение сказки по эпизодам;
- 3) проигрывание всей сказки целиком;
- 4) показ зрителям.

Программная тематика игр и упражнений тесно связана с жизнью и деятельностью детей и хорошо им знакома. Узнаваемость материала способствует активизации речевой деятельности, потребности в своем высказывании у детей с умственной отсталостью. На знакомом бытовом материале у них происходит расширение словаря и развитие речи. Многие слова и понятия переходят из пассивного словаря в активный словарь.

В настоящее время значительно возрос интерес исследователей в области психологии, специальной педагогики к проблемам раннего изучения, диагностики и предупреждения нарушений развития у детей с умственной отсталостью. Этот интерес непосредственно связан с поздним началом речевой деятельности, с различными нарушениями устной и письменной речи, с несформированностью речевых процессов.

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они крайне разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе и коррекции.

В развитии речи умственно отсталых детей прослеживаются те же основные цели и задачи, которые реализуются в работе со здоровыми детьми. Вместе с тем речевая деятельность дошкольников с нарушением интеллекта характеризуется глубоким своеобразием.

Развитие речи у детей с умственной отсталостью отрабатывается в процессе игр и упражнений. Они помогают развивать речь и моторику ребенка в доступной для него игровой форме, сформировать активный словарный запас, усвоить основные формы построения предложений, развивать связную речь, закрепить знания об окружающей действительности.

"Все задачи развития речи детей дошкольного возраста (обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, звуковая культура) не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной речи". /Ушакова О.С./

На основании многолетнего наблюдения за развитием речи детей А.Н. Гвоздев выделил три основных периода становления детской речи.

Первый период: от 1 года 3мес. до 1года 10мес. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются.

Второй период становления детской речи: от 1 года 10мес. до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения.

Третий период становления детской речи: от 3 до 7 лет. Это период усвоения морфологической системы языка. Постепенно смешиваемые элементы слов разграничиваются по типам склонения, спряжения и другим грамматическим категориям и единичные, редко встречающиеся формы начинают использоваться постоянно. Постепенно свободное использование

морфологических элементов слов идет на убыль и употребление форм слов становится устойчивым, т.е. осуществляется их лексикализация. Происходит использование правильного чередования ударения, рода, редких оборотов речи, числительных, образование глаголов от других частей речи, усваивается согласование прилагательных с другими частями речи во всех косвенных падежах, употребляется одно деепричастие (сидя), предлоги употребляются в самых разнообразных значениях.

Формирование правильной речи ребенка является одной из основных задач дошкольного образования. Однако динамический анализ практической ситуации за последние несколько лет свидетельствует о ежегодном увеличении количества дошкольников с речевыми нарушениями. И наш детский сад не исключение. В связи с этим перед педагогами нашего дошкольного образовательного учреждения встал вопрос создания оптимальных психолого-педагогических условий для полноценного речевого развития детей. С целью целенаправленного поэтапного решения данной проблемы ежегодно в годовой план ДООУ включаются задачи речевого развития дошкольников. Решение поставленных задач осуществляется через различные мероприятия с детьми, педагогами и родителями. Цель у всех участников педагогического процесса едина: поиск эффективных приемов повышения качества речевого развития детей. Согласованность в действиях воспитателей, узких специалистов и родителей поможет поднять качество и эффективность работы по развитию речи дошкольников с максимальным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Создание условий для полноценного развития речи детей предусматривает:

- создание развивающей предметно-пространственной среды;

В детском саду ребёнок приобретает опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности организации и обогащения такого опыта расширяются при условии создания в группе

развивающей предметно-пространственной среды; при этом определяющим моментом является цель, которой руководствуется педагогический коллектив.

Под развивающей предметно-пространственной средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами.

В такой среде возможно одновременное включение в различную деятельность всех детей группы. Развивающая среда способствует утверждению уверенности в себе, даёт возможность дошкольнику испытывать и использовать свои способности, стимулирует проявление самостоятельности, инициативности, творчества.

- целенаправленная работа воспитателей и узких специалистов над речевым развитием детей во всех видах детской деятельности;

На занятиях всех педагогов детского сада большое внимание должно уделяться развитию словаря. Проводиться систематическая работа по формированию связной речи и отработке грамматических категорий. Постоянно должна идти работа над звуковой культурой речи, как на занятиях, так и в режимных моментах. Необходимо выполнение ряда задач:

1. Развитие словаря.

Обогатить словарь ребенка: закрепление, уточнение, активизация словаря через ознакомление с окружающим (наблюдение, экскурсия, рассматривание предметов, картин, дидактические игры, занятия, загадки).

2. Формирование грамматической стороны речи.

Чтобы не было грамматических ошибок учить грамотно говорить.

Например: Я иду гулять (а не Петя идет гулять), если о себе.

3. Воспитание звуковой культуры речи.

В каждом слове правильно произносить звуки точно, ясно, развитие интонационных средств выразительности речи (паузы, ударения, темп)

4. Формирование разговорной (диалогической речи).

Умение выстроить диалог с ровесником, взрослым, старшим ребенком, малышом.

5. Обучение рассказыванию – это развитие монологической речи.

6. Ознакомление с художественной литературой.

Слушать текст, понимать, отличать плохих и хороших героев, рассуждать: Как бы я? Кто он – герой? Какой он? Хочу я быть таким же? Почему?

7. Подготовка детей к обучению грамоте.

Звуковой анализ слова: количество звуков и порядковое место каждого слога в слове.

На музыкальных занятиях необходима работа над интонационной выразительностью, чёткой дикцией, дыханием. Необходимо ежедневное проведение артикуляционной и пальчиковой гимнастики.

- повышение профессионального роста педагогов в вопросах речевого развития дошкольников;

Немаловажным условием является и профессионализм педагогов. Педагогам необходимо использовать разнообразные методы и приёмы, формы работы, стимулирующие речевую деятельность детей. Это и создание проблемных ситуаций, в которых ребенку необходимо было бы высказаться (высказать свою просьбу, мнение, суждение и т.д.), решение речевых логических задач, игры-драматизации, составление загадок, использование опорных схем и картинок в обучении рассказыванию и др.

Понятие метода обучения речи, закономерности усвоения родной речи, как уже сказано, состоят в том, что речь усваивается интуитивно (неосознанно) в процессе развития ряда способностей:

1) способности человека заставить работать мускулатуру своих органов речи — артикулировать звуки речи, модулировать элементы интонации, просодемы и слышать их;

2) способности соотносить комплексы звуков и интонации с внеязыковой реальностью, т. е. понимать их как смысловые элементы речи;

3) способности соотносить смысловые элементы речи со своими чувствами, т. е. оценивать их;

4) способности запоминать традицию сочетаемости смысловых и оценочных элементов речи в процессе общения, познания, речевой регуляции и планирования поведения человека. Речь ребенка обогащается быстрее, и его психика развивается разностороннее, если воспитатели ставят его в такие условия, когда естественная речевая деятельность проходит более интенсивно.

Методом обучения называют действия обучающего и обучаемого, выполняемые с целью передачи знаний от одного к другому.

Для дошкольного периода развития речи характерны практические методы:

метод разговора (беседы), метод пересказа, метод рассказывания (сочинения),

метод имитации, который заключается в том, что и обучающий, и обучаемый — оба говорят одно и то же, но говорят по-разному: обучающий несколько энергичнее, чем в разговоре со взрослыми, артикулирует звуки своей речи и выразительно интонирует речь, а обучаемый слушает и повторяет, имитирует его речь, старается усвоить речедвижения (артикуляции и модуляции голоса) и понять смысл (соотнести данные комплексы звуков с обозначаемыми предметами, действиями и т. д.). Для воспитателя при этом важно удержаться на уровне орфоэпической нормы и самому не имитировать произношение ребенка (не «сюсюкать», не «лялякать»).

Этот метод начинают применять на самой ранней возрастной ступени и продолжают на всех последующих (не только в детском саду, в школе, но и в зрелом возрасте). Обучение методом имитации может происходить непроизвольно в процессе общения с ребенком во время выполнения бытовых процедур, допустим, во время купания ребенка.



Метод имитации используется при обучении речи детей и более старшего возраста, практически — во время любой игры. Во время игр предметных дети переключаются, бросают, показывают, подталкивают, ощупывают, заводят, наблюдают предметы и называют их качества, действия. При этом воспитатель должен разговаривать с ребенком, задавать ему наводящие вопросы. «Какой это шарик? маленький? синий?», «Эта машина едет? остановилась?», «Как сигналил автомобиль? паровоз? паровоз?» — спрашивает взрослый. Ребенок, отвечая, повторяет то, что подсказал в своем вопросе воспитатель: «Маленький», «Едет», «Би-би!», «Ту-ту!», «Гу-у-у!» Тем самым расширяется лексика ребенка.

Игра — основной вид деятельности дошкольников, поэтому занятия, проводимые с детьми должны быть выстроены в форме игры, во всем разнообразии (словесные, дидактические, развивающие), объединенные одним сюжетом и подчиненные конкретной теме занятия, его целям. Главная задача этих игр — дать детям возможность применить имеющиеся знания и навыки.

Широкое применение в обучении детей получила такая технология, как знаково-символическая деятельность (моделирование). Этот прием помогает педагогам наглядно обозначить элементарные связи и отношения между предметами, объектами действительности. Использование таких обозначений (модель) в младших группах детского сада позволяет обобщить ребенку свой непосредственный опыт, так как основными средствами, которыми ребенок овладевает в данный период, являются сенсорные эталоны, обогащение словаря и др.

Для обучения составлению описательного рассказа в средних группах педагоги используют схему — план, разработанную Т.Ткаченко и Л.Ефименковой. Например, для описания предметов в скобках изображены следующие символы:

Цвет — красное, желтое, синее, зеленое цветовые пятна.

Форма — геометрические фигуры

Величина – две игрушки контрастной величины (большой и маленький). Кроме понятий «большой - маленький», педагоги используют «высокий - низкий», «длинный - короткий», «толстый - тонкий».

В процессе развития речи детей старших и подготовительных групп используются специальные предметно – схематические модели. При формировании у детей представлений о слове и предложении детей знакомят с графической схемой предложения. Педагог сообщает, что, не зная букв, можно писать предложение. Отдельные черточки в предложении — это слова. Детям можно предложить построить предложение (Наступила холодная зима. Дует холодный ветер).

Для развития речи детей дошкольного возраста используется педагогами такая методика, как сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для речевого развития личности, расширение сознания и совершенствование взаимодействия через речь с окружающим миром. Это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это еще и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой проявляются черты личности, может материализоваться мечта, а главное, в ней может появляться чувство защищенности. Сказкотерапию рекомендуют проводить один раз в неделю. В младшей и средней группах длительность сказкотерапии 15 – 20 минут. В старшей и подготовительной группе 25 – 30 минут.

При проведении сказкотерапии в младших и средних группах используются в основном такие приемы как словесно – режиссерская игра, психогимнастика, словесное комментирование, совместная словесная импровизация – учить продолжать предложения воспитателя, дополняющие описание эмоционального состояния героев (дети будят Буренку). В старших группах используют такие же методы, но усложняют задания, интересно выполняются детьми такие задания как пантомимические этюды, упражнения на ритмизацию и др.

В младших группах детского сада эффективно используется такая технология, как «Погружение», в старших группах использование этой технологии усложняется тем, что «погружение» происходит конкретно в тему или предмет.

В практике воспитатели ДОО считают проведение интегрированных занятий, которые повышают интерес у детей к содержанию задач занятия. Целью таких занятий является познавательное развитие детей, их коммуникативных способностей, реализации потребностей в самовыражении в творческих видах деятельности: рисовании, драматизации, игре, речевом и музыкальном творчестве. В результате происходит быстрое овладение чтением, богатая речь, и грамотное письмо в школе, эффективная социализация детей в современном обществе. Интеграция происходит по нескольким направлениям:

Развитие речи.

Ознакомление с окружающим.

Подготовка к обучению грамоте.

Продуктивная деятельность.

В младшей и средней группах содержание занятий основывается на разделе ознакомление с окружающим миром, который интегрируется с развитием речи, включающим обогащение словаря, развитие грамматической стороны речи, фонематического слуха. В каждое такое занятие включен какой – либо вид продуктивной деятельности: создание коллективной работы с использованием оригами, придумывание продолжения сказки по прослушанному фрагменту музыкального произведения, придумывание и изображение характеров героев через движение, атрибуты, создание конструкций из строительного и подручного материала и т. д.

В старших группах воспитатели создают условия формирования грамотного письма в школе: развиваются фонематический слух и умение анализировать звуковую сторону речи, формируется мотивация чтения, закладываются основы правильного чтения (все дети овладевают слоговым

чтением, а некоторые начинают читать целыми словами) и грамотного письма, укрепляются мышцы кистей рук и совершенствуется мелкая моторика, продолжается формироваться произвольность, дошкольники получают первые навыки работы в тетради. При этом интегрированные занятия должны сохранять форму увлекательной игры.

- изучение состояния устной речи детей;

оно заключается в проведении воспитателями диагностики речевого развития детей. Ежегодно в феврале специалистами МБДОУ проводится логопедическое обследование речи детей средних и старших групп, у значительного количества детей фиксируются различные речевые нарушения.

Анализ диагностических материалов по проблеме выявил настоятельную необходимость оптимизировать организацию работы по выявлению отклонений в речевом развитии детей раннего и младшего дошкольного возраста. К сожалению, неговорящий полуторагодовалый - двухлетний ребенок, который приходит в детский сад, уже не удивляет воспитателей.

В случае, если по результатам обследования возникает необходимость проконсультировать ребенка у психоневролога или невропатолога, направить на ПМПК, педагогам ДОУ приходится быть особенно тактичными и осторожными. Как правило, родители очень болезненно воспринимают подобные предложения. В этой ситуации воспитателям на помощь приходит педагог-психолог, который максимально доброжелательно, корректно объясняет необходимость такой консультации.

Чтобы позитивно повлиять на качественное и своевременное речевое развитие дошкольников, максимально предупредить возможные отклонения в развитии их речи, необходима всесторонняя и тщательная проработка организационно-содержательных аспектов создания условий для полноценного развития речи детей, усиление ее превентивных аспектов, использование педагогического потенциала специалистов ДОУ и родителей.

- участие родителей в речевом воспитании детей.

Организация работы с родителями, направленной на формирование правильного речевого воспитания ребенка в семье, является необходимым условием при создании единого речевого пространства в нашем ДООУ. Побуждение их к деятельности по общему и речевому развитию ребенка в семье осуществляется через:

- Индивидуальные беседы с родителями по итогам обследования речи детей, проводимые воспитателями (ст. воспитателем).

- Консультирование родителей детей с проблемами в речевом развитии, (рекомендации посещения специалистов: дефектолога, сурдолога, ортодонта, ЛОР-врача, детского психоневролога, направление на ПМПК) и т.д. педагогом-психологом, ст. воспитателем, заведующим ДООУ.

- Практические советы родителям – показ артикуляционных упражнений для произношения определённых звуков, игры и упражнения на закрепление пройденного материала.

- Показ открытых занятий по развитию речи.

- Проведение родительских собраний с приглашением учителя-логопеда.

- Совместное приобретение и изготовление игр и пособий по развитию речи.

Включение родителей в педагогический процесс является важнейшим условием полноценного речевого развития ребенка. Как известно, образовательно-воспитательное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов – организации различных форм помощи родителям и содержательно-педагогической работы с ребенком. Такой подход к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения обеспечивает непрерывность педагогического воздействия. Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируются позиции родителей и педагогов. Ни одна, даже

самая лучшая, развивающая программа не может дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей, если в дошкольном учреждении не созданы условия для привлечения родителей к участию в образовательно-воспитательном процессе.

Итак, существует шесть закономерностей, влияющих на развитие речи у дошкольников:

1. Родной язык усваивается, если усваивается «материя языка» в процессе мускульной речевой деятельности ребенка. Развиваются кинестезические (речедвигательные) ощущения.

2. Родной язык усваивается, если развивается способность понимать языковые значения разной степени обобщенности, если лексические и грамматические навыки приобретаются синхронно. При этом развивается мышление, воображение ребенка.

3. Родной язык усваивается, если параллельно с пониманием лексических и грамматических единиц появляется восприимчивость к их выразительности. При этом развивается эмоциональная и волевая сфера ребенка.

4. Родной язык усваивается, если развивается чувство языка, т. е. интуитивное (неосознанное) правильное (в соответствии с нормой) владение всеми компонентами языка. При этом развивается память ребенка.

5. Письменная речь усваивается, если ее опережает развитие устной речи, если она является как бы «переводом», перекодировкой звуковой речи в графическую. При этом развиваются все познавательные способности, эмоции и воля ребенка.

6. Если на предшествующем возрастном этапе развитие речи ребенка было проведено в полную меру его возможностей, то на следующем этапе процесс обогащения речи и усвоения ее ребенком идет быстрее и легче.

Поскольку каждый речевой навык образуется на базе развития определенной познавательной способности (ощущения, памяти, воображения, мышления) или эмоционального и волевого состояния, то и

закономерности естественного процесса усвоения родного языка можно определить, как зависимость совершенствования структуры речевых навыков от развития познавательных способностей и эмоциональной и волевой сферы ребенка.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Нарушение речи у умственно отсталых до школьников исследовались М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной (1954), Г.А. Каше (1956), Д.И. Орловой (1967), М.А. Савченко, Е.Ф. Собонович, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, К.К. Карлепом и др. Нарушение речи у олигофренов носят системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Формирование речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленно и своеобразно.

Т.Н. Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова:

А) часть какого-нибудь слова используется как целое слово ("осколки слов"): 1 *лепь* (то, что слеплено): "Мы лепили-лепили и получилась лепь".

2. *прыг* (прыжок): "Собака прыгнула большим прыгом".

В) к корню одного слова прибавляется окончание другого ("чужие" окончания):

1. *пургинки* (снежинки): "Пурга кончилась, остались пургинки". 2. *помогание* (помощь): "Самому одеваться, без помогания"?

3. *правдун* (говорящий правду): "Я - правдун!".

С) одно слово составляется из двух ("синтетические слова"):

*ворунишка* (вор и врунишка)

*вкуски* (вкусные куски)

*бабезяна* (бабушка обезьяны).

Как получаются "слова-осколки" объясняет А.Н. Гвоздев. Он обратил внимание на то, что, начиная говорить, ребенок сначала как бы вырывает из слова ударный слог. Так, вместо слова "молоко" он произносит только "ко".

Второй способ создания ребенком новых слов-присоединение к корню слова "чужого" окончания также очень распространен. Ребенок придумал слово "умность" ("Коты первые *по умности*") - а разве он не слышал слова "глупость"?

Функция словообразования у умственно отсталых детей является еще менее сформированной, чем словоизменение. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов при этом очень незначительно.

словообразование олигофрения нарушение интеллект

## **2 ГЛАВА– ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **2.1 - ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Особенности экспериментальной работы.

В последнее время в дошкольном воспитании актуальными стали вопросы оказания специализированной логопедической помощи детям дошкольного возраста. Наблюдается возрастание частоты перинатальных поражений мозга. В своей статье «Состояние здоровья детей в Российской Федерации» академик А. А. Баранов (2012) отмечает, что на протяжении



последних 5–6 лет ежегодно 35–37 % детей рождаются больными или заболевают в период новорожденности, не менее 9–10 % детей рождаются недоношенными и с низкой массой тела. Увеличивается количество младенцев, имеющих не только нарушения моторного развития разной степени тяжести, но и психического, прежде всего речевого развития. В результате в дальнейшем растет число детей, испытывающих значительные трудности социальной адаптации, не способных полностью усвоить программу массовых дошкольных и школьных учреждений. И как показывает статистика, что в настоящее время наблюдается увеличение количества детей-дошкольников с несвоевременным формированием речевых навыков, нарушениями речи. В наше время 25 % 4-х летних детей страдают нарушением речевого развития, а в середине 70-х годов дефицит речи составил 4 % детей того же возраста.

Дефект речи — это проблема в первую очередь образовательная. Недоработки в этой сфере снижают уровень образования на 30 %. Анализ организационной и содержательной сторон деятельности логопунктов на территории показывает, что на логопункт дети поступают и выбывают оттуда в течение года, при этом у одного логопеда одновременно занимаются 25-30 человек с различными речевыми заключениями (ФНР, ФФНР, заикание). И в связи с большим количеством детей учителя логопеды за короткий промежуток времени не успевают проводить в полном объеме коррекционную работу с детьми, имеющими сложные речевые нарушения. Из-за этого логопеды вынуждены упрощать коррекционную работу, сводя ее только к исправлению дефекта звукопроизношения и обучению элементарным навыкам звукобуквенного анализа. Как следствие этой проблемы, многие дети имеют остаточное явление, что мешает в дальнейшем полноценному усвоению письма и чтения в школе. Так как наши дети, зачастую слышат вокруг себя не только неправильно оформленную речь, но и далеко нелитературные выражения.

Несформированность речевых навыков и нарушения речи, возникшие в дошкольном возрасте, в дальнейшем могут повлечь за собой вторичные проблемы: трудности в формировании письменной речи и словесно-логического мышления, невозможность полноценного использования речи как средства общения. Так что речь является одной из сложных высших психических функций человека, на ее основе формируются восприятие, воображение, память. С точки зрения Л. С. Выготского, процесс развития речи представляет собой базис накопления культурного опыта ребенка. В своих исследованиях речевого развития ребенка С. Н. Цейтлин подчеркивает, что формирование речи способствует становлению познавательной деятельности, мышления. Сформированная речь представляет собой необходимое условие осуществления межличностного взаимодействия, что помогает, в свою очередь, ребенку исследовать мир.

Любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности и поведении ребенка в целом. Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности. Важно, как можно раньше предупредить некоторые возможные трудности в развитии ребёнка в дошкольном возрасте, создать предпосылки для успешного обучения в школе. Такая работа должна включать в себя своевременную логопедическую деятельность, то есть своевременно начатую профилактику речевых нарушений, которая будет включать в себя совершенствование разных сторон и качеств речи, параллельно развивать другие психические функции, такие как слухоречевое и зрительное внимание, зрительную и речевую память, словесно-логическое мышление. Давно учеными доказано, что чем раньше начата коррекционная работа, тем она и эффективнее. В связи с этим в логопедии определилось особое направление — это работа по профилактике речевых нарушений, которая осуществляется с помощью кружковой работы. Суть этого кружка заключается в том, что ранняя диагностика и комплексная коррекция позволяет не только скорректировать уже имеющиеся отклонения в развитии,

но и предупредить появление вторичных, достичь более высокого уровня общего развития детей, в частности, более высокого уровня развития речи.

Цель опытно – экспериментальной работы: обеспечение максимально благоприятных условий для профилактики речевых нарушений и раскрытия интеллектуально – творческого потенциала детей младшего дошкольного возраста.

Задачи опытно – экспериментальной работы:

1. Формирование системы мотивации педагогического коллектива на активную творческую работу для выявления, поддержки и развития детей с речевыми нарушениями, готовности педагогов к работе в инновационном режиме.

2. Определение механизмов и технологий, обеспечивающих эффективность, целостность, системность, интегративность, преемственность процесса.

3. Обеспечение эмоционального благополучия детей, психологической и педагогической экологичности, сохранение и укрепление здоровья через оптимальную организацию педагогического процесса и режима работы ДОУ.

4. Создание и подкрепление мотивации родителей детей с нарушениями речевого развития.

Объект эксперимента – воспитанники МКДОУ «д/с №9» в возрасте 4-5 лет с речевым нарушением. Предмет опытно – экспериментальной работы – речевое развитие детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Гипотеза: если учебно-воспитательный процесс в дошкольном образовательном учреждении организован с учетом своевременного выявления и развития детей с речевыми нарушениями (ОВЗ) в условиях реализации индивидуальной траектории развития, то будут достигнуты высокие результаты в профилактических мерах, их успешная адаптация и обучение в школе.

Организационный этап.

Работа на данном этапе была направлена на:

1. Углубленное изучение педагогами специфики и основных направлений профилактики речевых нарушений. Для этого были проведены коучинг – сессии с приглашением специалистов.

2. Разработка нормативных документов опытно-экспериментальной работы:

- Положение о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ.
- План опытно-экспериментальной работы.
- Положение о Совете по стратегии развития ДОУ.
- Положение о творческой группе педагогов, занимающихся опытно-экспериментальной деятельностью.
- Рабочая программа дополнительного образования «Кружок Речевичок»

3. Разработка информационно-методических документов опытно-экспериментальной работы:

- Банк данных детей ДОУ, имеющих предпосылки речевых нарушений.
- План работы с кадрами по теме “Психолого - педагогическое сопровождение детей, имеющих речевые нарушения”.
- Перспективный план работы с родителями в рамках психолого - педагогического сопровождения детей, имеющих речевые нарушения.
- Пакет диагностических методик.
- Система контроля по теме “Психолого - педагогическое сопровождение детей”.
- Методические материалы в помощь педагогам.

4. Распределение обязанностей по руководству, осуществлению и контролю за опытно-экспериментальной деятельностью:

- общее руководство и координация опытно-экспериментальной работы
  - стратегическое руководство, оперативная коррекция, контроль –
  - тактическое руководство, оперативная коррекция, контроль –
- Совет по стратегии развития ДОУ, творческая группа педагогов, занимающихся опытно-экспериментальной деятельностью;
- оперативное исполнение – педагоги ДОУ, педагоги дополнительного образования;
  - медико-психологический контроль и сопровождение – старшая медсестра, педагог – психолог.

#### Практический этап

Далее была разработана программа по 3 основным направлениям:

- Работа с детьми
- С родителями
- С кадрами

Всего в программу вошло 24 занятия. Они проводились 1 раз в неделю. Занятия по коррекции речевых нарушений, в условиях кружка реализуются через следующие задачи:

- Развивать речевой аппарат;
- Формировать правильное речевое дыхание;
- Развивать голос и интонацию;
- Развивать фонематические процессы;
- Совершенствовать общую и мелкую моторику;
- Учить ориентироваться в пространстве;
- Развивать навыки творческого мышления.

Каждое занятие состоит из двух частей. Первая часть направлена на профилактику речевых нарушений, вторая часть — на формирование творческого мышления, развитие ориентации в пространстве, совершенствование моторики. Общая продолжительность занятия — 25 минут. Первая часть занятия состоит из следующих этапов (13мин.):

- упражнения для выразительности мимики, жестов, движений (2мин.);
- артикуляционные упражнения (4мин.);
- дыхательные упражнения (2мин.);
- развитие речевого голоса и интонации (2мин.);
- развитие фонематических процессов (3мин.).

Вторая часть состоит из следующих этапов (12мин.):

- совершенствование мелкой моторики (3мин.);
- развитие ориентации в пространстве (4мин);
- развитие навыков творческого мышления (5мин.).

Поскольку любое занятие есть творчество педагога, то в данной работе мы ограничиваемся проведением кратких конспектов. Все предлагаемые занятия направлены на развитие и реализацию возможностей каждого ребенка, раскрытие его творческого потенциала. Полноценная реализация всего комплекса занятий возможна только при эффективном воздействии педагога и ребенка, которое должно быть положительно стимулирующим зарядом эмоционально-интеллектуальной сферы ребенка. Все упражнения выполняются вместе с детьми.

После проведения всего комплекса занятий по профилактике речевых нарушений в условиях кружка, было проведено повторное обследование детей, посещавших занятия. В результате, которого было выявлено, что ранняя диагностика и своевременное вмешательство даже в условиях специального кружка благотворно влияет на развитие речи детей младшего дошкольного возраста. При сравнении первичной и вторичной диагностики можно сказать, что у всех детей повысился как уровень речевого развития, то есть улучшились: звукопроизношение; фонематические процессы; повысился уровень словарного запаса; в речи детей перестали отмечаться грубые агромматизмы; улучшилась связная речь; так и моторные навыки, а также у них повысился уровень развития пространственных ориентировок. Можно сделать вывод, что дальнейшая коррекционная работа будет проходить успешно, ведь чем раньше воздействовать на дефект, тем проще будет его

преодолеть. Только ранняя диагностика и своевременная квалифицированная помощь специалиста помогут достигнуть успехов в работе по коррекции речи ребенка.

В перспективе:

- разработка презентационных материалов, распространение опыта работы на городском, республиканском и Российском уровне;
- разработка новых педагогически целесообразных и дидактически обоснованных способов обучения и воспитания детей;
- методическое оформление инноваций, дающих возможность их массового использования;
- разработка алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством опытно-экспериментальной работы, внедрение новых форм контроля, делегирование контрольных функций;

создание образовательных программ и технологий, обеспечивающих благоприятные условия для раннего выявления нарушений речевого развития детей.

- Актуальность этих исследований обусловлена тем, что просодические характеристики, обеспечивающие интонационную выразительность, играют немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передаёт не только информацию, но и свое эмоциональное состояние.

Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью являются широко распространёнными (у 40-60 % детей, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики (*М. Зеeman*)).

Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью носят системный характер, т. е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы. При интеллектуальной недостаточности нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая, лексико-семантическая, логико-грамматическая стороны речи.

Отмечаются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи; устной и письменной речи.

С учётом структуры речевого дефекта Р. И. Лалаева выделяет 5 групп школьников с интеллектуальной недостаточностью:

1 группа – дети с системным нарушением речи тяжёлой степени, осложнённое стёртой формой дизартрии (25%). У детей данной группы нарушены все уровни порождения речи (*смысловой, языковой, сенсомоторный*).

2 группа – дети с системным нарушением речи средней степени (10%). Отмечается равномерное недоразвитие всех компонентов речи, всех операций речевой деятельности.

3 группа – дети с системным нарушением речи лёгкой степени с преобладанием в структуре дефекта фонетико-фонематических расстройств (10%). Наблюдаются нарушения звукопроизношения одной-двух групп звуков.

4 группа – дети с системным нарушением речи лёгкой степени с преобладанием в структуре дефекта фонематических расстройств (25%). У данной группы детей нет нарушений звукопроизношения.

5 группа – относительно сохранный уровень развития речи (30%).

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения просодических компонентов речи. Их речь часто монотонная, маловыразительная, лишённая сложных и тонких эмоциональных оттенков. По темпу речь детей с интеллектуальной недостаточностью может быть замедленной или ускоренной, что во многом определяется преобладанием процессов возбуждения или торможения. У детей с преобладанием процесса торможения голос тихий, слабый, немодулированный.

Исследование компонентов просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста осуществляется с помощью ряда методик следующих авторов: Е. Ф. Архиповой, О. И. Лазаренко, Л. В.



Лопатиной, С. В. Леоновой, Л. А. Поздняковой, Л. Ю. Александровой, О. Г. Приходько, Н. С. Шик, Н. П. Спириной, Е. Е. Шевцовой, Л. В. Забродиной. Данные методики могут быть адаптированы для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.

Е. Ф. Архиповой разработана методика, которая содержит наиболее полную программу обследования просодической стороны речи. Так как у обучающихся с интеллектуальными нарушениями имеются сопутствующие нарушения в развитии, необходимо большее количество заданий для того, чтобы полно изучить просодические компоненты. С этой целью мы пользовались данной методикой и заданиями из неё в ходе эксперимента.

Нами было проведено исследование с участием детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Перед началом эксперимента мы изучили личные дела обучающихся, данные медицинской документации.

Целью исследования является изучение уровня сформированности просодических компонентов речи у обучающихся с умственной отсталостью

В ходе работы нами были поставлены следующие задачи:

1. Обследование темпа речи обучающихся
2. Изучение мелодико-интонационной стороны речи.
3. Изучение состояния разборчивости речи.
4. Анализ уровня сформированности речевого дыхания и его особенности.

Для реализации поставленных перед собой задач, мы выбрали упражнения для обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Данные упражнения подобраны с учётом психофизических особенностей детей и полностью соответствуют их общей успеваемости. Эксперимент состоял из нескольких заданий, которые, по нашему мнению, помогут нам выявить уровень сформированности просодических компонентов речи обучающихся.

Первое задание предполагало диагностику темпа речи экспериментируемых.

В ходе реализации задания нами изучалась степень быстроты в исполнении (*говорении, слушание и повторении*) чего-либо. Обучающимся было предложено прочесть несколько коротких стихотворений.

Второе задание. Изучение мелодико-интонационной стороны речи. Респондентам предлагается прочесть с определенной интонацией следующие строки.

Я найду того, кто ложился на мою кровать и смял ее.

Третье задание. Изучение состояния разборчивости речи. Экспериментатором был подобран короткий текст для прочтения обучающимися. Респондентам, имеющим грубые нарушения в развитии, оказывается помощь со стороны экспериментатора.

Нами предлагался для прочтения следующий текст:

Охотник взял ружьё и пошёл в лес. За охотником бежала собака Ласка. Поднялась сильная вьюга. Хлопья снега быстро засыпали кусты. Вьюга засыпала лисьи и заячьи следы. Какая теперь охота!

Четвертое задание, направленное на анализ уровня сформированности речевого дыхания и его особенности. Для выполнения данного задания дается инструкция: «Прочитай стихотворение красиво, выразительно, с паузами, как на празднике».

Осень наступила,

Высохли цветы.

И глядят уныло

Голые кусты.

Для оценивания результатов предложенных нами заданий мы разработали критерии оценки, которые представлены в таблице 2.2.

Темп речи обучающихся Темп речи обучающихся неравномерный, задание не было выполнено -1 балл

Темп речи обучающихся отмечается некоторой нестабильностью, задание выполнено с небольшими сложностями -2 балла

Темп речи обучающихся в норме, ребёнок выполнил задание – 3 балла

Мелодико-интонационная сторона речи Речь обучающегося маловыразительна, монотонна – 1 балл

Ребёнок показывает умение интонационно выделять некоторые необходимые фрагменты текста – 2 балла

Мелодико-интонационная сторона речи обучающегося сформирована на высоком уровне – 3 балла

Разборчивость речи Речь обучающегося неразборчива- 1балл

Речь обучающегося слабо разборчива – 2 балла

Речь обучающегося сформирована и достаточно разборчива -3балла

Сформированность речевого дыхания и его особенности

Дыхание респондента шумное, прерывистое -1 балл

Дыхание респондента нормальное, с небольшим ускорением- 2 балла

Дыхание респондента правильное, спокойное – 3 балла

Для того что бы определить уровень сформированности компонентов просодики у участников эксперимента, мы предлагаем характеристику данных уровней

Высокий уровень сформированности просодических компонентов речи –10-12 баллов

Средний уровень сформированности просодических компонентов речи – 6-8 баллов

Низкий уровень сформированности просодических компонентов речи – 4-2 балла

Задания, предложенные нами, выполнялись обучающимися под руководством экспериментатора, который в свою очередь следил за качеством их выполнения и оказывал необходимую помощь участникам эксперимента. Для чистоты эксперимента нами оказывалась помощь только обучающимся с тяжелыми нарушениями.

мы можем сделать вывод о том, что большинство обучающихся по результатам эксперимента на выявления уровня просодических компонентов речи, находятся на низком уровне. Только два обучающихся более успешно справились с некоторыми заданиями. Поэтому важно сказать, что необходимо проводить комплексную коррекционно-педагогическую работу по предупреждению таких явлений у обучающихся изучаемой нами категории как: грубые нарушения речевого дыхания, неразборчивость речи, неумение интонационно выделывать необходимое в тексте, нарушения темпо-ритмической стороны речи. Коррекционная работа должна проводиться не только логопедами на занятиях, но и предупреждаться на уроках педагогами и родителями при выполнении детьми домашнего задания. По нашему мнению, только совокупность действий поможет сократить сроки развития просодики речи детей с интеллектуальными нарушениями.

## 2.2 Реализация организационно педагогических условий формирования интеллектуальной сферы детей младшего возраста с речевыми нарушениями

В условиях реализации ФГОС ДО особую значимость приобретает развитие творческих способности детей дошкольного возраста. Развитие в наших детях качеств творческой личности – цель деятельности педагогов современного ДОУ. Творить вместе с детьми, уважать решения детей – вот главная задача родителей и педагогов.

Дошкольный возраст — благоприятный период для развития творчества. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение, активно развиваются личностные качества, а на их основе - способности и склонности). Чем разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идёт разностороннее развитие личности

ребёнка, реализуются его потенциальные возможности и первые проявления творчества.

Изобразительная деятельность является едва ли не самым интересным видом деятельности для дошкольников. Она позволяет ребенку выразить в своих работах впечатление об окружающем его мире. Художественно – продуктивная деятельность создает условия для вовлечения ребёнка в собственное творчество и имеет неопределимое значение для всестороннего развития детей, раскрытия и обогащения его творческих способностей.

Творческие проявления ребёнка – это те его проявления, в которых ему удалось реализовать свою уникальную индивидуальность. Для развития творческих способностей необходимо, чтобы ребенок получил возможность заниматься разными видами деятельности: рисование, спорт, музыка, пение, чтение книг и придумывание сказок, театральные постановки, игра на музыкальных инструментах, конструирование – все эти занятия позволяют ребенку найти себя и развить свои творческие способности. Но не только это.

Все мы знаем, что наш мозг работает неравномерно. Способности ребенка во многом зависят от того, какое полушарие мозга наиболее развито. У правой преобладает левое полушарие мозга. Такой человек хорошо оперирует символами, у него развито логическое мышление, ему легко доступны абстрактные понятия, хорошо рассуждает и легко справляется с точными науками. У левой же, наоборот, очень хорошо развито правое полушарие, которое воспринимает мир целиком через чувства, эмоции и образы. У них хорошо развиты способности к танцам, музыке, рисованию. К счастью, мы можем развивать полушария мозга и за счет этого повышать потенциал ребенка и взрослого тоже. Развивая полушарие, которое неактивно, мы расширяем возможности ребенка, развиваем его способности сразу во всех направлениях. Причем, развивать и синхронизировать полушария мозга можно в любом возрасте. К слову, упражнения для синхронизации полушарий носят игровой характер и часто они очень забавные. Дети воспринимают их как веселую игру, а взрослые, как глупую

забаву. Если мы подключаем в работу нерабочую руку ребенка, то уже включаем второе полушарие мозга. Попробуйте сами помешать кашу нерабочей рукой. Неудобно? Но если Вы будете хотя бы иногда проделывать это, то со временем рука привыкнет и станет работать лучше. А это значит, что второе полушарие мозга активизировалось и включило дополнительные ресурсы. Если мы будем чаще использовать «нерабочую руку» в различных ситуациях, то будем таким образом развивать творческие возможности ребенка.

Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определённых условий, благоприятствующих их формированию.

Таковыми условиями являются:

- Большое поле деятельности по привитию детям вкуса к творчеству имеют занятия музыкой, изобразительной деятельностью, продуктивными видами труда, ознакомление с художественной литературой, познавательная деятельность, театрализованная деятельность.

- Раннее физическое и интеллектуальное развитие детей.
- Создание обстановки, определяющее развитие ребёнка.
- Предоставление ребёнку свободы в выборе деятельности
- Умная доброжелательная помощь, а не «подсказка» взрослых.
- Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребёнка к творчеству.

- Проведение детального анализа.
- Сам педагог – творческая личность.
- Мотивация.

Творческая деятельность – специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя.

Принято выделять следующие виды творческой деятельности:

- Продуктивная деятельность.
- Декоративно – прикладная.

- Художественно – эстетическая.
- Литературное творчество.
- Творчество в движении.
- Общение и лидерство.
- Творческое мышление.

Существует 4 стадии проявления дошкольником творческой активности:

- Первая стадия: подражание - ребенок повторяет готовый способ действия за взрослым ради достижения им желаемого результата.
- Вторая стадия: творческое подражание - ребенок повторяет действия взрослого, но с некоторыми не существенными изменениями. На этой стадии у ребенка есть возможность впервые выразить, выявить преимущества в своих наклонностях.
- Третья стадия: репродуктивное творчество - ребенок берет за основу схему действий взрослого, но вносит свои существенные изменения, проверяет, подчиняет свои действия к определенным условиям, ситуации. Эта стадия характеризует творческих дошкольников.
- Четвертая стадия: настоящее творчество, создание нового - создание оригинального нового, опираясь на свои способности и наклонности. Эта стадия доступна только взрослым на пике своего креативного развития, с достаточным опытом умений и знаний.

На реализацию творческого развития дошкольников влияют следующие факторы:

- Накопление впечатлений об окружающем мире (чтобы сформировать творческие способности, ребенку необходимо накопить больше впечатлений об окружающем мире при выполнении различных видов деятельности. Позже ребенок заинтересуется процессом творчества сначала в том виде деятельности, который ему нравится. Сформировав интерес ребенка к любому из видов деятельности вам удастся захватить воспитание процессом творчества).

- Создание развивающей среды (педагог должен создать в детском саду благоприятные условия чтобы удовлетворить естественное стремление ребенка к креативности. К таковым относятся: развивающие задания, правильная оценка достижений детей в творческой деятельности, воздержание от отрицательных оценок во время проявления ребенком творческой активности, ситуации свободного общения, ответы на многочисленные вопросы детей, возможность ребенка побыть в одиночестве, давать ребенку достаточную свободу для реализации своих творческих задач, бережное ненавязчивое побуждение к проявлению творческих действий, а также наличие необходимых для творчества материалов (они должны быть доступными для ребенка).

- Креативность и эмоциональность педагога (педагоги должны сохранить в своей душе: непосредственность, доброжелательность, чистоту мыслей, мечты, доверчивость, сказку, восторг открытия мира, доброту).

- Работа с семьей (педагоги должны информировать родителей о путях развития креативности детей, чтобы более гармонично и целостно подойти к этому вопросу).

Использование творческих заданий в работе с детьми дает широкие возможности для развития ребенка. Во-первых, эти задачи учат, развивают и воспитывают. Во-вторых, это прекрасная возможность общения ребенка как со взрослым, так и со сверстниками. В-третьих, творческие задания стимулируют познавательную активность ребенка, приучают его быть наблюдательным, любознательным, смелым в познании окружающего мира.

Систематическое использование творческих заданий в образовательном процессе дошкольного учебного заведения делает нахождение в нем легким и интересным, позволяет ребенку быть непосредственными, непринужденными, оригинальными. Соответственно, и взрослый, который творчески работает с детьми, становится внимательнее к проявлениям детской индивидуальности, обнаруживает в ребенке неповторимые черты и развивает их.



Эстетическое воспитание действительно занимает важное место в системе образовательного процесса, так как за ним стоит не только развитие эстетических качеств человека, но и всей личности в целом: ее сущностных сил, духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений мировоззрения. Все эти качества в человеке развиваются под воздействием различных факторов. Воспитательное значение имеет природа, труд, окружающая нас действительность: быт, семья, межличностные отношения, то есть все, что может быть прекрасным. Как основной носитель прекрасного, искусство также является средством эстетического воспитания. Воздействие эстетических явлений жизни и искусства на личность может проходить как целенаправленно, так и спонтанно и это не случайно. Кроме того, художественная деятельность обладает большим эмоциональным потенциалом, а сила эмоционального воздействия является путем проникновения в детское сознание и средством формирования эстетических качеств личности.

Для художественно-эстетической деятельности детей нам, педагогам, важно обладать коммуникативными навыками, ориентироваться в проблемах воспитания, быть в курсе последних достижений науки и творчества. Общение будет успешным, если оно содержательно основано на общих и значимых для обеих сторон темах, если каждая из них в процессе общения обогащает свой информационный багаж. Следует отметить, что важным условием эффективного общения является создание моделей: «Педагог - ребенок», «педагог – психолог – ребенок», и новой модели «Педагог – психолог – родители – ребенок», а особой формой общения является доверительный контакт. Профессионализм и мастерство педагога во взаимодействиях с ребенком должно включать в себя: уважение к личности ребенка, теплоту взаимоотношений, подкрепляя ее тактильным контактом и доверительностью, поощрение самостоятельности ребенка, стимулирование его инициативы, формирование позитивных взаимоотношений,

направленных на формирование художественно-эстетическую деятельности детей

Проблема художественно-эстетической воспитания детей не компания одного дня деятельности и одного человека, а целенаправленная, систематически спланированная работа педагога, всего коллектива ДООУ и родителей. Новая модель дошкольного образования ориентируется на результаты, педагогический процесс данной модели включает целенаправленные, организованные взаимодействия педагога и ребенка в ДООУ и семьи. Обеспечение процесса обучения программно-дидактическим материалом, создание эмоционально-комфортной атмосферы является важным средством эстетического воспитания дошкольников. Опытные педагоги способны посредством художественно-эстетической деятельности воспитать подлинные эстетические качества личности: вкус, способность оценивать, понимать и творить прекрасное. Специфическое содержание эстетического воспитания определяется как целенаправленный, организованный и контролируемый педагогический процесс формирования в личности эстетического отношения к действительности и эстетической деятельности. Стимулируя интегральный способ общения с миром, эстетическое воспитание учит ребёнка на всех уровнях его природно-культурной организации и во всех формах поведения гармонизировать мир и продукты своей деятельности, себя и своё общение с другими людьми.

Если формы организации работы по данному вопросу разнообразны, то и результаты проявляются в различных видах деятельности. Так знания, полученные на занятиях эстетического цикла, отражаются в игровой деятельности воспитанников. Они с удовольствием музицируют, показывают мини-спектакли, танцуют, пересказывают сказки, занимаются собственным сочинительством.

## 2.3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.

С учетом постоянного увеличения числа младших школьников с умственной отсталостью проблема формирования у них лексико - грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных.

По мнению Визель Т.Г. - благодаря зонам, которые составлены третичными полями коры мозга, уровень которых обозначается, как языковой, ребенок овладевает сложно-построенной речью, чтением, письмом, понимает переносные значения слов, синонимы, метафоры, юмор. Часть нервных клеток символического уровня созревает поздно, в старшем дошкольном возрасте, и дозревает всю жизнь. Без них невозможно сознательное овладение сложными текстами, грамматическими правилами, орфографией. За словарь ответственны височные доли вначале обоих полушарий. За усвоение и использование морфологических правил - теменные доли. Синтаксис - прерогатива заднелобных долей мозга, преимущественно в левом полушарии.

Цель: выявление наиболее эффективные методов и приемов формирования словообразования и словоизменения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Объект исследования: процесс овладения словообразованием и словоизменением детьми с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: методы и приемы формирования словообразования и словоизменения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза: Формирование умения образовывать и изменять слова у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет проходить наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

1. Учет структуры дефекта.
2. Учет возрастных, речевых, индивидуальных возможностей школьников.
3. Целенаправленность, систематичность, последовательное усложнение работы по формированию грамматического строя речи.
4. Разнообразие используемых методов и приемов по формированию умений образовывать и изменять слова.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и лингвистическую литературу по проблеме исследования.
2. Рассмотреть подходы различных исследователей к определению сущности словообразования и словоизменения.
3. Определить закономерности и специфику овладения словообразованием и словоизменением детьми в норме и при нарушении интеллекта.
4. Наметить методику обследования умений образовывать и изменять слова детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для реализации поставленных целей и задач исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования;
2. Количественный и качественный анализ:

База исследования: воспитанники МКДОУ «д/с №9» в возрасте 4-5 лет с речевым нарушением. Теоретическая значимость: обобщение исследований по проблеме формирования навыков словообразования и словоизменения.

Практическая значимость: разработка рекомендаций по проблеме словообразования и словоизменения у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Лев Семенович Выготский в своей работе "История развития высших психических функций" (1956) утверждает, что в основе детской речи лежит врожденная реакция, наследственный рефлекс, который мы называем безусловным. Таким безусловным рефлексом, такой наследственной базой, на которой возникает речь взрослого человека, является рефлекс крика, голосовая реакция ребенка.

Физиологи и психологи одинаково согласны, что мы можем приписать голосовой реакции младенца две основные функции. Первая функция голосовой реакции эмоциональная. Вторая функция, возникающая уже тогда, когда голосовая реакция становится условным рефлексом, есть функция социального контакта.

Голос ребенка становится его речью или орудием, заменяющим речь в ее наиболее элементарных формах. Однако голосовые реакции ребенка еще не речь в полном смысле слова.

Несомненно, что первая фаза в развитии детской речи несколько не связана с развитием детского мышления; она не связана с развитием интеллектуальных процессов ребенка. В самом деле, при наблюдении над умственно отсталыми детьми мы видим, что эту стадию развития проходят все дети.

Хорошо известно, что и животные способны усвоить слова человеческой речи, но для их усвоения существуют определенные границы. Животные усваивают столько слов, сколько им дают окружающие люди. Никогда ни одно животное не применило слова сверх тех, которые ему даны. Новое слово возникает у ребенка как условный рефлекс: когда ребенок

слышит от окружающих людей слово, он должен связать его с предметом и только тогда воспроизводит его. Если подсчитать количество слов, приобретенных маленьким ребенком, можно увидеть, что малыш приобретает столько слов, сколько дают окружающие. В полтора-два года происходит решительный перелом: ребенок сам спрашивает, как называется предмет, и сам выискивает недостающие ему слова, активно начинает расширять свой словарь.

Можно выделить три основных момента:

- 1) скачкообразное увеличение словаря;
- 2) пору детских вопросов (появление вопроса: "Как это называется?");
- 3) переход к активному расширению детского словаря.

Третий момент кладет грань между этапами психического развития ребенка; по третьему моменту можно сказать, произошел или не произошел перелом в развитии данного ребенка.

Дальнейшее развитие детских слов протекает совершенно по типу условных рефлексов. Язык возник не из условно изобретенных слов. Язык возник естественным образом, так что психологически он всецело прошел линию развития условного рефлекса.

По мнению Александра Романовича Лурия (1971) слово является основным элементом языка. Первые слова рождаются не из звуков "гуления", а из тех звуков языка, которые ребенок усваивает из слышимой им речи взрослого. Этот процесс усвоения звуков языка, составляющий важнейший процесс формирования речи, происходит далеко не сразу и имеет очень длительную историю.

Первые слова ребенка, в отличие от "гуления", не выражают его состояния, а обращены к предмету и обозначают предмет. Однако эти слова сначала носят симпрактический характер, они тесно вплетены в практику. Если ребенок играет с лошадкой, и говорит "тпру", то это "тпру" может обозначать и "лошадь", и "сани", и "садись", и "поедем", и "остановись" в зависимости от того, в какой ситуации и с какой интонацией оно

произносится, какими жестами оно сопровождается. Поэтому хотя первое слово ребенка и направлено на предмет, оно еще остается неразрывным с действием, то есть носит симпрактический характер.

Через некоторое время после появления элементарных диффузных симпрактических слов (1 г.6 м. - 1 г.8 м.) ребенок впервые начинает усваивать элементарную морфологию слова, и тогда он вместо "тпру" начинает говорить "тпрунька", прибавляя к этому диффузному слову "тпру" суффикс "нька". В этом случае слово "тпрунька" уже начинает обозначать не "садись", не "поехали", не "остановись", а "лошадь", "сани" или "тележка". Оно приобретает характер существительного, начинает иметь предметное значение именно в связи с усвоением суффикса, то есть усвоением элементарной морфологии существительного; оно перестает обозначать ситуацию и становится самостоятельным, независимым от своего симпрактического контекста. Именно к этому периоду, когда слово начинает приобретать морфологические дифференцированные формы, относится огромный скачок в словаре ребенка. Происходит усвоение грамматики родного языка и строение слова из симпрактического становится синсематическим; ребенок оказывается вынужденным обогатить свой словарь, то есть приобрести другие слова, которые адекватно отражали бы не только предмет, но и качество, действие, отношение.

Основной функцией слова является его обозначающая роль. Слово действительно обозначает предмет, действие, качество или отношение. В психологии эту функцию вслед за Л.С. Выгодским принято обозначать как предметную отнесенность. Слово почти никогда не имеет лишь одной, твердой и однозначной предметной отнесенности и что более правильным будет утверждение, что всякое слово всегда многозначно и является полисемичным. Каждое слово не только обозначает предмет, но производит и гораздо более глубокую работу. Оно выделяет признак, существенный для этого предмета, ставит его в нужные отношения к другим предметам, относит его к известным категориям.

Слово имеет ближайшее значение - предметную отнесенность, с одной стороны, и обобщенное значение - с другой. У ребенка к 3,5-4 годам уже достаточно прочно складывается предметная отнесенность слова.

Известно, что ребенок усваивает слова языка относительно рано, целый период в развитии детской речи характеризуется пристальным вниманием ребенка к словам и творческому словообразованию. Этот факт, детально описанный в широко известной книге Корнея Ивановича Чуковского "От двух до пяти" (1958), указывает на один из важных этапов овладения языком в детском возрасте. Осознание словесного состава речи возникает у ребенка постепенно и занимает большой период времени.

Марионилла Максимовна Кольцова утверждает, что большую часть слов ребенок заучивает путем подражания. Но в детской речи множество слов, которые малыши как будто не могли заимствовать от взрослых.

Появление таких "новых" слов в речи детей и называют словотворчеством. Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Это явление изучали как у нас в стране (Т.Н. Ушакова, Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский и другие.), так и за рубежом (К. и В. Штерн, Ч. Болдуин и др.).

Т.Н. Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова:

А) часть какого-нибудь слова используется как целое слово ("осколки слов"): 1 *лепь* (то, что слеплено): "Мы лепили-лепили и получилась лепь".

2. *прыг* (прыжок): "Собака прыгнула большим прыгом".

В) к корню одного слова прибавляется окончание другого ("чужие" окончания):

1. *пургинки* (снежинки): "Пурга кончилась, остались пургинки".

2. *помогание* (помощь): "Самому одеваться, без помогания"?

3. *правдун* (говорящий правду): "Я - правдун!".

С) одно слово составляется из двух ("синтетические слова"):

*ворунишка* (вор и врунишка)



*вкуски* (вкусные куски)

*бабезяна* (бабушка обезьяны).

Как получаются "слова-осколки" объясняет А.Н. Гвоздев. Он обратил внимание на то, что, начиная говорить, ребенок сначала как бы вырывает из слова ударный слог. Так, вместо слова "молоко" он произносит только "ко".

Второй способ создания ребенком новых слов - присоединение к корню слова "чужого" окончания также очень распространен. Ребенок придумал слово "умность" ("Коты первые *по умности*") - а разве он не слышал слова "глупость"?

В "синтетических словах" происходит сцепление тех частей слова, которые звучат различно, но постоянно применяются вместе: "вынь" и "возьми" - "*выньми* мне занозу". Эти слова строятся по тому же принципу, что и "синтетические слова" взрослых: колхоз, совхоз, самолет.

Словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Ни одно "новое" детское слово нельзя считать абсолютно оригинальным - в слове ребенка обязательно есть образец, по которому эти слова и построены. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка и грамматически всегда правильно - только сочетания неожиданны

Если рассматривать детское словотворчество не как отдельное явление, а в связи с общим развитием речи ребенка, то станет ясно, что в основе его лежат не особые творческие силы ребенка, а, напротив, ярко выраженная стереотипия работы его мозга. Главный механизм здесь - выработка речевых шаблонов (наиболее затверженных глагольных форм, склонения имен существительных, изменение имен прилагательных по степеням сравнения и т.д.) Широкое использование этих шаблонов - образец для создания нового слова может быть дан сейчас, а может быть усвоен ранее, но он всегда есть. Творческое словообразование на определенном этапе развития детской речи представляет собой закономерное явление и выражает недостаточное

овладение разнообразием грамматических форм родного языка; в основе его лежат те же принципы работы мозга, что и в основе прямого усвоения того словесного материала, который взрослые дают сознательно. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка и грамматически всегда правильно. К 5 - 7 годам ребенок прочно усваивает те обороты речи, которые используют взрослые, выделяет различные грамматические формы и свободно ориентируется в том, какую из них и когда нужно применять.

### *1.2 Сравнительная характеристика особенностей процесса формирования устной речи у детей с олигофренией и детей с сохранным интеллектуальным развитием*

Наиболее многочисленную группу среди умственно отсталых детей составляют дети - олигофрены. Олигофрения - это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС в пренатальный, натальный или постнатальный периоды.

Специфика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. Нарушение речи у умственно отсталых школьников. Нарушение речи у олигофренов носят системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Формирование речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленно и своеобразно. Своеобразие проявляется в становлении всех сторон речевой деятельности олигофренов.

Характерным для этих детей является позднее развитие речи. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме

спонтанный лепет у детей появляется в период от 4-х до 8-ми месяцев, то у умственно отсталых детей лепет отмечается в период от 12 до 14 месяцев; первые слова у этих детей появляются в период от 2,5 до 5 лет М.С. Певзнер в своей работе "Дети - олигофрены" (1959) указывает на появление слов у таких детей в 3 и даже 5 лет. В норме появление первых слов у детей от 10 до 18 месяцев.

Значительное отставание отмечается у умственно отсталых детей в появлении фразовой речи. При этом временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них более длительный, чем у нормальных детей.) У детей с умственной отсталостью встречаются все формы расстройства речи (дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, афазия и др.). Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект. Нарушения речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов (В.Г. Петрова 1968, Г.И. Данилкина 1971, Н.В. Тарасенко 1973, Г.М. Дульнев 1952), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря. У умственно отсталых выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей. У некоторых детей, казалось бы, богатый словарный запас, но речь их бессмысленна, состоит из штампованных фраз - пустая эхололичная речь.

В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера (*мебель, посуда, обувь*). Они не знают названий многих предметов, которые их окружают (*перчатки, будильник*), особенно названий отдельных частей

предметов (*обложка, страница, рама, подоконник*). В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (*скачет, ползает, летает*). Глаголы с приставками заменяются бесприставочными глаголами так как усвоение и использование их представляет особенно большую сложность и детей вполне удовлетворяет одна форма к которой они и прибегают во всех необходимых случаях.

По данным Н.В. Тарасенко (1973), умственно отсталые дети редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека. Также ограничено количество наречий в их словаре.

Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерным являются замены слов с диффузным, расплывчатым значением.

Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Исследование семантических полей на основе ассоциативного эксперимента, проведенное, показало их недостаточную сформированность. В норме выбор слова - реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, то есть по смысловому сходству. У умственно отсталых он осуществляется часто по случайным, иногда, звуковым, ассоциациям (*врач - грач*), что свидетельствует о недостаточной сформированности у них семантических полей, лексической системности.

Как показали исследования у умственно отсталых школьников наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая появляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

В.И. Лубовский (1977) подчеркивает, что необходимо учитывать некоторые несоответствия в развитии разных сторон речи. Очевидным

является расхождение темпов формирования грамматического строя речи и словаря. Некоторые грамматические связи у детей с олигофренией, по - видимому, образуются в основном путем многократных повторений, так сказать, механически. Их формирование - это выработка динамических стереотипов, или скорее, образование рефлекса на отношение.

Умственно отсталые дети, несмотря на значительные отставания овладевают основными грамматическими закономерностями и формами и способны их использовать, оперируя с новым языковым материалом. Осмысление и целенаправленное заучивание не всегда помогают в усвоении этих закономерностей. Смысловые связи (в том числе грамматические) образуются иным способом - путем обобщения, т.е. с участием мышления, для их формирования не требуется многократных повторений. Эти связи имеют и иные способы организации - иерархизированные структуры, в то время как некоторые грамматические связи существуют в виде относительно независимых (рядоположенных) групп.

В некоторых случаях выявленные особенности достигают уровня специфических закономерностей, существенных характеристик данной категории аномального развития. Так, у умственно отсталых детей проявление словотворчества не обнаруживается не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте. Эта особенность имеет весьма существенное значение для характеристики психического развития детей данной категории.

М.П. Феофанов (1948, 1955) отмечал, что "одним из существенных отличий речи умственно отсталого ребенка является сравнительная бедность в использовании разнообразных падежных форм и предлогов".

Дети неправильно употребляют форму родительного падежа множественного числа существительных: "*много девочки*", "*много курицы*"; смешивают окончания родительного падежа множественного числа "*много рыбок*"; допускаются ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде, числе и падеже: "*красная платье*".

Функция словообразования у умственно отсталых детей является еще менее сформированной, чем словоизменение. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов при этом очень незначительно.

А.Н. Гвоздев (1961) изучавший становление детской речи рассматривает вопрос о том, в какой последовательности появляются слова различных грамматических категорий в речи нормально развивающегося ребенка, показал, что на начальных этапах овладения речью дети чаще всего пользуются именами существительными, которые выполняют функцию различных частей речи. В словаре олигофренов дольше, чем это бывает в норме, отмечается резкое преобладание существительных.

У умственно отсталых детей чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно резко проявляется в связной речи. Значительная часть их устной речи состоит из неполных предложений с пропусками подлежащего и сказуемого. У них проявляется недостаточность понимания связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира, недоразвитие смысловой стороны речи.

Таким образом, к 7 - 8 годам при олигофрении в степени дебильности дети спонтанно на основе механизма подражания овладевают простым грамматическим стереотипом родного языка. Грамматические связи у детей с олигофренией образуются в основном путем многократных повторений - механически. Они в состоянии запомнить правила употребления языковых средств, но испытывают затруднения в обучении языку, в понимании смысла лексических и грамматических языковых значений более высокой степени обобщенности. Формирование смысловых связей (в том числе грамматических), образуемых иным способом - путем обобщения, т.е. с участием мышления, вызывает затруднения. Это означает, что дети с

олигофренией не могут свободно выстроить грамматически правильную конструкцию слов. По мере формирования грамматического стереотипа у детей - олигофренов увеличивается темп развития речи, запас общеупотребительных слов, возрастает речевая активность.

А) часть какого-нибудь слова используется как целое слово ("осколки слов"): 1 *лепь* (то, что слеплено): "Мы лепили-лепили и получилась лепь".

2. *прыг* (прыжок): "Собака прыгнула большим прыгом".

В) к корню одного слова прибавляется окончание другого ("чужие" окончания):

1. *пургинки* (снежинки): "Пурга кончилась, остались пургинки". 2. *помогание* (помощь): "Самому одеваться, без помогания"?

3. *правдун* (говорящий правду): "Я - правдун!".

С) одно слово составляется из двух ("синтетические слова"):

*ворунишка* (вор и врунишка)

*вкуски* (вкусные куски)

*бабезяна* (бабушка обезьяны).

Как получаются "слова-осколки" объясняет А.Н. Гвоздев. Он обратил внимание на то, что, начиная говорить, ребенок сначала как бы вырывает из слова ударный слог. Так, вместо слова "молоко" он произносит только "ко".

Второй способ создания ребенком новых слов-присоединение к корню слова "чужого" окончания также очень распространен. Ребенок придумал слово "умность" ("Коты первые *по умности*") - а разве он не слышал слова "глупость"?

Функция словообразования у умственно отсталых детей является еще менее сформированной, чем словоизменение. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Однако количество суффиксов при этом очень незначительно.

По результатам диагностики у всех детей обнаружилось нарушение в словообразовании и словоизменении. Преимущественно нарушено образование от глагольных основ глаголов с помощью приставок,

образование глаголов от прилагательных, а также образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов.

Свели все показатели в таблицу, определив у каждого ребенка уровень речевого развития, по данным констатирующего этапа.

1 уровень - высокий (от 12 до 17 баллов). Характеризуется достаточными навыками фонематического восприятия и грамматического строя речи в соответствии своему возрасту.

2 уровень - средний (от 6,5 до 11,75 баллов). Недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи, недостаточная сформированность навыка словоизменения.

3 уровень - низкий (от 0 до 6,25) Ребенок "не слышит" звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность. Наблюдается неразвитость навыков словообразования, словоизменения и понимания обращенной речи

Таким образом, у 5 детей отмечается средний уровень (70% детей), у 3 - низкий (30% детей). Высокого уровня не было обнаружено ни у кого (0%).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость ориентации коррекционной работы по направлению совершенствование словообразования и словоизменения.

Данные говорят о том, что показатели грамматического строя речи существенно увеличились, так как на констатирующем этапе низкий уровень был у двоих детей, средний у шестерых, высокого же уровня не было ни у кого, а на контрольном соответственно низкого уровня нет ни у кого, средний уровень у семерых и у одного ребенка высокий уровень.

Таким образом, у всех детей наблюдается улучшение уровней словообразования и словоизменения.

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, занесены в сводную таблицу.



Количественная оценка результатов коррекционной работы в группе младших школьников с отклонениями в интеллектуальном развитии показала увеличение навыков словообразования и словоизменения на контрольном этапе по сравнению с констатирующим. Наглядно это можно увидеть на диаграмме представленной.

Таким образом, логопедические мероприятия и педагогическая технология, учитывающая механизм и структуру речевого дефекта, и уровень интеллектуального развития, подобранная нами на формирующем этапе эксперимента, способствует устранению нарушений словообразования и словоизменения у младших школьников с нарушениями интеллекта.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Проанализировав научно-педагогическую литературу по проблеме формирования навыков словообразования и словоизменения у детей с нарушениями интеллекта, мы поставили целью эксперимента - выявить особенности нарушения словообразования и словоизменения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе, были поставлены следующие задачи;

- Выявить у школьников особенности сформированности словообразования и словоизменения.
- Выявить отклонения в словоизменении и словообразовании.

На этапе совершенствования словообразования и словоизменения мы работали над:

- закреплением формы множественного числа;
- уточнением формы родительного падежа;
- уточнением формы дательного падежа;
- уточнением формы винительного падежа;
- уточнением формы предложного падежа;

- развитием навыка словообразования

В результате проведенной работы нами были сделаны выводы, что уровень словообразования и словоизменения значительно вырос, подобранные нами игры эффективно способствовали развитию словообразования и словоизменению.

При выполнении заданий дети постоянно сталкивались с трудностями и прибегали к помощи педагога. Даже при оказании помощи многие не справлялись с заданиями или просто отказывались от выполнения и говорили что они либо не хотят либо не могут. Но после подробного объяснения задания и того как нужно правильно его выполнить, дети пробовали и справлялись с заданиями.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав научно-педагогическую литературу по проблеме формирования навыков словообразования и словоизменения у детей с нарушениями интеллекта, мы поставили целью эксперимента - выявить особенности нарушения словообразования и словоизменения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе, были поставлены следующие задачи;

- Выявить у школьников особенности сформированности словообразования и словоизменения.
- Выявить отклонения в словоизменении и словообразовании.

На этапе совершенствования словообразования и словоизменения мы работали над:

- закреплением формы множественного числа;
- уточнением формы родительного падежа;
- уточнением формы дательного падежа;
- уточнением формы винительного падежа;
- уточнением формы предложного падежа;
- развитием навыка словообразования

В результате проведенной работы нами были сделаны выводы, что уровень словообразования и словоизменения значительно вырос, подобранные нами игры эффективно способствовали развитию словообразования и словоизменению.

При выполнении заданий дети постоянно сталкивались с трудностями и прибегали к помощи педагога. Даже при оказании помощи многие не справлялись с заданиями или просто отказывались от выполнения и говорили, что они либо не хотят, либо не могут. Но после подробного объяснения задания и того как нужно правильно его выполнить, дети пробовали и справлялись с заданиями.

Формирование и развитие навыков словообразования и словоизменения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование навыков словообразования и словоизменения у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Р.И. Лалаева, Р.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева.

Анализ литературных источников показал, что нарушения навыков словообразования и словоизменения у умственно отсталых детей являются

сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности.

Работа по развитию навыков словообразования и словоизменения должна проводиться не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т.д. Именно комплексный системный подход к развитию навыков словообразования и словоизменения у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы.

Тем не менее, нужно отметить, что в настоящее время проблема развития навыков словообразования и словоизменения у данной категории детей, является малоизученной. Имеется острый дефицит, как теоретических источников, так и практических рекомендаций, и программ.

В процессе обследования навыков словообразования и словоизменения детей с нарушением интеллекта было замечено, что эти дети испытывают затруднения в образовании новых слов и изменении слов, предложенных логопедом, связанные с их стремлением к дословному изложению событий, приводящему к застреванию на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений. В ходе изложения, доказательства дети порой отмечают не самые существенные признаки.

Мы считаем, что использование данных видов работы воспитателями и логопедами, поможет значительно повысить уровень словообразования и словоизменения у детей с нарушением интеллекта, что положительно будет влиять на развитие их познавательной деятельности. Целенаправленная коррекционная работа по повышению навыков словообразования и словоизменения школьников с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

В результате проведенной работы нами были сделаны выводы, что уровень словообразования и словоизменения значительно вырос,

подобранные нами игры эффективно способствовали развитию словообразования и словоизменению.

При выполнении заданий дети постоянно сталкивались с трудностями и прибегали к помощи педагога. Даже при оказании помощи многие не справлялись с заданиями или просто отказывались от выполнения и говорили что они либо не хотят либо не могут. Но после подробного объяснения задания и того как нужно правильно его выполнить, дети пробовали и справлялись с заданиями.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. - М, 2003.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. М.: Академия. 2005. 230 с.
3. Бадалян Л.О. "Невропатология", Москва, "Академия", 2003 г.
4. Беккер К.П., Гебельт Х. Ребенок, нуждающийся в специальном обучении // Дефектология. - 2004. - № 5.
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. - М., 2003.

6. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. - М., 2002.
7. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / Под ред. С.С. Ляпидевского и В.И. Селиверстова. - М., 2005.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М. Академия. 2004. 250 с.
9. Генина Н.А. "Возрастная психология", методические рекомендации по курсу, ЧГПУ, 2004 г.
10. "Дети с ограниченными возможностями". Хрестоматия, Москва, 2005 г.
11. Дефектология. Словарь-справочник/ под. Ред. Пузанова. М. 2003 г. С. 30.
12. Добраев Л.П. Логико-психологический анализ текста. Саратов. 2001 г. 327 с.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. Прсвещение. 2004 г. 290 с.
14. Забранная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М., 2005.
15. Коломинский Я.Л. "Психология детей в норме и патологии", Москва, "Питер", 2004 г.
16. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. - М., 2006.
17. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. "Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР", Москва, "Владос", 2004 г.
18. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М. Изд-во АПН РСФСР 2003. 379 с.
19. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. Академия. 2003 г. 230 с.
20. Логопедия: учебник для ВУЗов / под ред. Л.С. Волковой. М. 1999 г., с. 61.

21. "Логопедия в школе" под ред. Кукушина В.С., Москва-Ростов-на-Дону, "Март", 2005 г.
22. Лосева Л.М. Как строится текст. М. Академия 2003 г. 270 с.
23. Лурия А.Р. Речь и мышление. М. Педагогика 2005 г. 400 с.
24. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. - М., 2006.
25. Маллер А.Р., Цикато Г.В. "Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью", Москва, "Академия", 2003 г.
26. Основы специальной психологии/ Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М., 2002.
27. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М., 2002.
28. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М., 2005.
29. Подласый И.П. "Педагогика", Москва, "Просвещение", 2003 г.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. Педагогика 2004 г. Т1. 416 с.
31. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 2004.
32. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 2004.
33. "Специальная психология" под ред. В.И. Лубовского, Москва, "Академия, 2005 г.
34. Сухарева Г.Е. Стойкие психические нарушения в отдаленном периоде органических поражений головного мозга. // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. Хрестоматия. / Под ред. В. Астапова, Ю. Микадзе. - СПб., 2001.
35. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь/ под ред. Л.В. Щербы. М. Педагогика 2003 г. С 96-195.

## *ПРИЛОЖЕНИЯ*

### *Приложение 1*

#### 1. Обследование словообразования

*Задание 1.* Образование от глагольных основ глаголов с помощью приставок

При

У ехать, идти, бежать, лететь

За



Игра «Лабиринт для пальчика»

Цель: развивать мелкую моторику, координацию движений.

Игровой материал и наглядные пособия: лист бумаги.

Описание: нарисовать на листе бумаги дорожку-лабиринт. Предложить ребенку добраться пальчику до «домика», проведя им по дорожке. Для развития тактильных ощущений можно приклеить на дорожку разные виды круп или обклеить ее бумагой различной фактуры.

Игра «Сапожник»

Цель: развивать мелкую моторику, координацию движений.

Описание: взрослый имитирует движения, совершаемые при забивании гвоздей: пальцы одной руки, держат «гвозди», другой - «молоток». Зачитать стихотворение:

Мастер, мастер, помоги —

Прохудились сапоги.

Забивай покрепче гвозди.

Мы пойдем сегодня в гости!

Предложить детям повторить движения.

Хороводные игры: Хороводные игры и игры с пением способствуют развитию выразительности речи и согласованности слов с движениями.

*Задание 2.* Образование глаголов с противоположным значением

Завязывать-развязывать

Приклеивать-отклеивать

Включить-выключить

Задвинуть-выдвинуть

Притащить-утащить

*Задание 3.* Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса

Ключ-ключик

Пуговица-пуговичка

Звезда-звездочка

*Задание 4.* Образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов

Стекло-стекольщик

Сварка-сварщик

Кран-крановщик

Сапог-сапожник

Двор-дворник

*Задание 5.* Образование прилагательных обозначающих неполноту действия

Синий-синеватый

Зеленый-зеленоватый

Желтый-желтоватый

*Задание 6.* Образование глаголов от прилагательных

Красный - краснеть

Белый-белеть

Черный-чернеть

Желтый-желтеть

*Задание 7.* Подбор родственных слов

Дом-домик домашний домовой

Сад-садовый садик

Стол-столовый столик

Свет-светлый светить

Бег-беговой бежать бегун.

2. Обследования словоизменения

*Задание 8.* Изменение существительных по падежам

*Задание 9.* Изменение прилагательных по родам

Майка какая? Зеленая

Кресло какое? Красное

Автобус какой? Синий

*Задание 10.* Изменение существительных по числам

Кровать-кровати

Вагон-вагоны

Гнездо-гнезда

*Задание 11.* Изменение существительных с непродуктивными основами по числам

Лоб-лбы

Ухо-уши

*Задание 12.* Множественное число существительных в родительном падеже

Нет чего?

Парт

Ведер

Цветков

*Задание 13.* Согласование существительных с числительными

Одна тетрадь, две тетради, пять тетрадей

Одно яблоко два яблока пять яблок

*Задание 14.* Изменение глаголов по временам

Что делает девочка? Девочка поливает цветы

Что делала девочка? Девочка поливала цветы

Что будет делать девочка? Будет поливать цветы.

*Приложение 2*

Игры для закрепления формы множественного числа:

*1. Игра "Один - много".*

Цель: выявить умение детей самостоятельно образовывать существительные множественного числа от существительного единственного числа.

Ход: Логопед показывает картинку с изображением одного предмета и предлагает ребенку найти картинку с изображением этого же предмета, но в большом количестве.

Картинки: шар - шары, дом - дома, ведро - ведра и т.д.

Логопед показывает картинку и называет: шар.

«А у тебя», - спрашивает логопед, - что на картинке?

Ответ ребенка: У меня на картинке шары.

Таким образом предлагается назвать все картинки (5-6 картинок).

## 2. Игра "Лови и называй".

Логопед: Я буду бросать мяч и называть слова, которые обозначают один предмет; ты, бросая мяч, будешь мне называть слово, которое обозначает много предметов.

Эта игра напоминает нам правила игры "Один много".

Логопед бросает мяч ребенку, называя слово "дом"; ребенок возвращает мяч, называя слово "дома". Учить ребенка сочетать движение со словом. Логопед называет от пяти до восьми слов.

3. *Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза).* При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием "ы".

4. *Игра "Измени слово".* Логопед называет слово в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

## Приложение 3

Таблица 1. Сводные результаты, констатирующий эксперимент, %

Уровни	Субтесты							
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	
Высокий	37	13,3	60	47	27	27	13,3	76,6
Средний	33,3	50	-	-	43,3	47	63,3	16,6

Низкий	30	37	40	53	30	27	23,3	6,6
--------	----	----	----	----	----	----	------	-----